Educación inclusiva: un modelo de futuro

2.ª Edición

Mª Antonia Casanova



Educación inclusiva: un modelo de futuro

2.ª Edición

Mª Antonia Casanova



Consulte en la web de Wolters Kluwer (www.digital.wke.es) posibles actualizaciones, gratuitas, de esta obra, posteriores a su publicación.

Wolters Kluwer
C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)
Tel: 902 250 500 – Fax: 902 250 502
e-mail: clientes@wke.es
http://www.wolterskluwer.es

Segunda edición: Junio 2016
Primera edición: Mayo 2011
Depósito legal: M-18484-2016
I.S.B.N.: 978-84-9987-176-9 (papel)
I.S.B.N.: 978-84-9987-177-6 (digital)

Diseño, Preimpresión e Impresión: Wolters Kluwer España, S.A.
Printed in Spain

Índice

Presentación

Con el convencimiento pleno de que la educación inclusiva es el modelo por excelencia que ofrece las mejores respuestas para el desarrollo de la persona y para la formación de ciudadanos que deben desenvolverse en una sociedad democrática, quiero presentar, en unas líneas, las páginas que siguen, con objeto de aclarar algunas intenciones que quizá no queden especialmente explícitas a lo largo del texto y de favorecer la comprensión del contexto en el que se publica y las personas a las que puede resultar de interés su lectura.

Mirando hacia atrás (sin ira), es obligado reconocer el enorme e importante camino que se ha recorrido en las últimas décadas en la educación española. Desde planteamientos cerrados y homogéneos, al estilo de la sociedad del momento, se ha avanzado hacia modelos sociales y educativos impregnados por el carácter democrático de la convivencia actual, en el que siguen quedando muchas metas por conseguir, pero que continúa en buena dirección. A pesar de que determinadas circunstancias puedan no ayudar, temporalmente, a tomar medidas más decisivas para superar lo que nos falta, creo que es necesario cuidar en especial las formas de hacer, la filosofía y los principios encaminados hacia la educación de calidad deseada, para la sociedad también deseada. Ambas van unidas de la mano, y no se puede esperar una mejor sociedad sin una mejor educación, un modelo social que no esté avalado, fundamentado, en un modelo educativo coherente con los objetivos que se pretenden. Cuando se afirma que la educación inclusiva es un modelo de futuro, es porque responde a las exigencias de la convivencia en la diversidad requeridas por la sociedad actual y venidera. Al menos, desde el punto de vista de una gran mayoría de personas.

Recordando los comienzos tímidos con experiencias de "integración" en los primeros años de la década de los ochenta, que se ampliaron a partir de 1985, ya con una normativa que las avalaba, es obligado reconocer que los tiempos han cambiado. También ha cambiado el contenido de la bibliografía publicada: al principio de los 90, se publicaba en esta misma casa (entonces Escuela Española) un libro mío, *Educación Especial: hacia la integración*, que ahora se ha transformado en este de educación

inclusiva, entiendo que más beligerante con el planteamiento educativo global. Esas experiencias y teorías iniciales, solamente dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, hicieron ver que no sólo esos niños y niñas eran diferentes a los demás, sino que todos los alumnos eran diferentes entre sí, que cada persona era diferente por distintas circunstancias. Más adelante, ya comenzando el actual siglo XXI, la población escolar se enriqueció con la incorporación a nuestro sistema de alumnado procedente de múltiples países y culturas, lo cual revalorizó ese planteamiento inicial de integración, apoyando que el modelo elegido, de escuela común y sistema básico para todos, era una buena senda con la que lograr la sociedad democrática que se pretendía, en la cual todas las personas pudieran mantener una vida digna y convivir en un clima de respeto y paz: "Crecemos en identidad, en cuanto que nos abrimos a lo diferente y dialogamos con otras culturas e identidades, sin que esto implique renunciar a la pertenencia de origen"[1]

Ahora intentamos dar un paso más adelante: responsabilizar a las administraciones y a las instituciones educativas en un planteamiento que sea capaz de atender al conjunto del alumnado que se forma en ellas, con todas sus peculiaridades, en cualquier circunstancia y en centros docentes en los que convivan los diferentes, si luego han de vivir juntos en sociedad esos mismos diferentes.

Es un reto ambicioso, sin duda, el que tienen ante sí la sociedad y la educación. Pero creo que es la única vía para lograr personas íntegras, responsables, críticas, participativas, respetuosas, creativas y capaces de vivir en sociedades democráticas, en las que cada uno es protagonista del porvenir.

Por estas metas sin duda amplias y costosas, queremos que sea la administración y las instituciones las que adopten las medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado, y que no deba ser siempre el estudiante el que tenga que adaptarse a todos los requisitos inamovibles del sistema. El sistema, sin dejar de ser exigente, se puede mover, se puede flexibilizar y ofertar respuestas valiosas e interesantes para el conjunto de la población. Quiero insistir en esta idea, porque pudiera interpretarse que la educación inclusiva excluye la responsabilidad del alumno para alcanzar las competencias válidas para su vida posterior, ya que insiste de modo permanente en la adecuación del sistema. En absoluto. El tomar opciones metodológicas, organizativas, evaluativas, etc., que favorezcan el aprendizaje no implica, de ningún modo, que no se forme a una persona comprometida y responsable, que no se pongan sobre ella las máximas expectativas y que no se le pida el esfuerzo necesario para llegar a esos objetivos importantes, pero que no se consiguen sin trabajar e implicarse en la tarea del propio desarrollo. Teniendo en cuenta, sin embargo, que a cada uno hay que exigirle mucho, todo, pero en función de sus posibilidades. No sin criterio alguno, fijándose únicamente en "la palabra" de las normas y no en su filosofía. Por ello, al alumnado con alta capacidad intelectual o talento, habrá que responsabilizarle de mayores logros

1. Estrada, J.A. (2010). *El sentido y sinsentido de la vida*. Madrid: Trotta.

que al que presenta alguna dificultad de aprendizaje, al cual apoyaremos para que la supere y continúe aprendiendo al máximo. La educación inclusiva no consiste en no exigir, sino en todo lo contrario: mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y alumnas, y establecer los variados caminos que pueden recorrerse para alcanzarlas.

Y en este reto estamos todos los profesionales de la educación: responsables de la administración, inspectores o supervisores, orientadores, profesorado, familias... Todos educamos y todos contribuimos a la mejora de la calidad educativa que reciben las jóvenes generaciones. Y la sociedad completa debe involucrarse en la tarea, de lo contrario será muy difícil llegar a las metas antes consideradas. Se avanzará, sin duda, pero difícilmente todo lo necesario. En educación no se puede perder tiempo, porque en ese tiempo se pierden personas, se pierden etapas irrecuperables para la vida de cada una..., y es una enorme responsabilidad la que tenemos cuando nos embarcamos en esta espléndida y comprometida labor de educar.

Las páginas que siguen pretenden justificar la propuesta, aunque a estas alturas del siglo XXI parece innecesario hacerlo. Igualmente ofrecen pautas, reflexiones, ideas..., para trabajar dentro de un modelo de educación inclusiva con gratificantes resultados para todos. No es un manual de educación especial, porque se dirige a la escuela general, ordinaria, en la que debe desarrollarse el modelo. No obstante, resultará positivo que tanto el profesorado generalista como el especializado, como cuantos profesionales trabajan en educación, asuman el planteamiento inclusivo para educar a todo el alumnado, a todo, en la misma escuela, respetando sus diferencias y promoviendo sus capacidades. Y hay que hacerlo extensivo al conjunto de la comunidad educativa, porque también educa. Ojalá la sociedad entera compartiera las ideas básicas de una educación de calidad y equidad para todos, pues colaboraría activamente en avanzar hacia estas propuestas que, personalmente, considero válidas y positivas en todos los órdenes de la vida.

Educar constituye una labor continuada, permanente, que enlaza a unas generaciones con otras en la creación de pensamiento y vida, en la definición de un país satisfecho de sí mismo, próspero y confiado en sus fuerzas. Invertir en educación significa compartir esfuerzos, éxitos y deseos de un futuro mejor, más ético y universal. Es una gran responsabilidad compartida, que no se puede delegar en el mañana:

"Lo que somos hoy procede de nuestros pensamientos de ayer y nuestros pensamientos presentes forjan nuestra vida de mañana: nuestra vida es la creación de nuestros pensamientos, nuestra vida es la creación de nuestra mente"[2].

Madrid, mayo de 2016

La autora

2. *Dhammapada*, verso 1.

Capítulo I
¿Es necesaria la justificación?

En el siglo XXI recién comenzado (aunque ya en su segunda década), parece poco aceptable que haya que justificar un modelo educativo que nos habla de igualdad de oportunidades, de respeto y valoración de las diferencias, de derecho a una educación de calidad..., dentro del contexto de sociedades democráticas que afirman valorar y destacar, para su propia supervivencia, todos esos valores y muchos más de semejante línea.

No obstante, aunque parece tan obvio que todas las personas poseen el derecho a educarse en las mejores condiciones, todavía se levantan voces (cada día menos, afortunadamente) que piden su separación desde los primeros años hasta el final de la adolescencia, entendiendo que si se agrupan por determinadas características avanzarán más y mejor en el desarrollo de sus capacidades y logro de competencias de todo tipo. Se refieren, como es evidente, a escolarizar en centros diferenciados al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado de ciertas etnias y culturas, sobre todo, aunque también a alumnos y alumnas por separado. Creo no equivocarme si interpreto que lo que se pretende con estas propuestas es preservar la educación de calidad para el resto, pues piensan que estos alumnos "un poco más diferentes" van a retrasar el avance de los otros, van a impedir que evolucionen y aprendan a ritmos más rápidos y alcancen mayor número de conocimientos. Cabe plantearse, igualmente, que los alumnos y alumnas con alta capacidad intelectual o con talentos específicos marcados, también deberían educarse en paralelo, en centros singulares, dado que el resto pudiera entorpecer su evolución y avance de acuerdo con las posibilidades que presentan. Hay tendencias que confirman esta propuesta, aunque con menor fuerza, ya que este alumnado no es mayoría en la sociedad y ni siquiera equivale al porcentaje de los citados anteriormente. También incide en la menor insistencia en su separación, el que la atención educativa y el reconocimiento de su existencia es relativamente reciente en España, pues no aparece en la legislación hasta 1996, lo cual hace que sea reducido el número de profesionales que se preocupan de su educación y casi exclu-

sivamente son sus familias (y no todas) las que no cejan en su empeño por conseguir esa igualdad de derechos que se exige para todos. Por lo que se refiere a niños y a niñas, se esgrimen razones de estilos diferentes para aprender, a mi entender injustificadas (no mayores que las existentes entre niños y niños, y niñas y niñas) y que hacen pervivir la desigualdad de la mujer en la sociedad.

Estoy convencida de que los que mantienen estas posturas no piensan en la sociedad en la que quieren vivir, no saben nada de educación y no tienen una ética defendible ante nadie. Y no porque no se preocupen o no quieran la educación merecida por esos alumnos "diferentes", sino porque no la quieren para nadie, no saben que la educación inclusiva es mejor y más positiva para todos, también para sus hijos "normales". Hay que conocer la escuela por dentro, para desentrañar los valores de la educación inclusiva, del centro docente donde todos se educan en un ambiente de convivencia en la diversidad, que les dará instrumentos para desenvolverse en la sociedad actual y futura con aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas del otro, enriquecidas por cuanto les rodea, capaces de disentir sin agredir ni subordinarse a las ideas de otros. Así se formará una ciudadanía responsable ante sí y ante el mundo total y global en el que nos toca vivir.

Aunque no sea razonable tener que justificar la escuela inclusiva como único modelo válido para el futuro, intentaré dar razones suficientes que avalen la propuesta que aparecerá en las páginas siguientes.

1. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

Simplemente con caracterizar, aunque fuera de forma superficial, la sociedad democrática y las consecuencias que derivan de su práctica coherente en el quehacer diario en todos los ámbitos de la vida, la educación inclusiva se pondría de manifiesto como la única razonable y posible para alcanzar ciudadanos que pudieran desenvolverse con independencia y autonomía de criterio.

Hay que suponer que una sociedad democrática es la que acepta a todo tipo de personas, que valora sus aportaciones en cualquiera de los campos de actuación posible y desde cualquier enfoque ideológico, que respeta las diferencias personales como un elemento que enriquece al resto de los grupos, que protege las culturas minoritarias como expresión razonable de esas diferencias, que permite y favorece la convivencia entre individuos y grupos distintos, que se enriquece con las aportaciones de todos y cada uno de sus miembros... Además, como antes se menciona, desde uno u otro pensamiento político las democracias deben promover de forma real la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos, desde su nacimiento hasta su muerte.

Como quedó apuntado con anterioridad, el asistir a un modelo escolar o a otro muy diferente, ofrece distintas oportunidades a los estudiantes. El educarse en una escuela especial supone, de entrada, distinto nivel de exigencia, distinto tipo de compañeros y

distintas relaciones humanas que el educarse en una escuela ordinaria, regular o común, ya sea pública o privada. Evidentemente, el carácter de pública o privada también va a derivar en diferentes oportunidades futuras, pero quizá, en la mayoría de los casos, no tan distanciadas como las que intentamos explicar ahora. Siguiendo con el razonamiento, además de las exigencias del profesorado hacia los alumnos y, consecuentemente, del nivel de expectativas puesto en ellos, este será más "bajo", de manera que implicará, con seguridad, menor esfuerzo del alumno y, por lo tanto, menor grado de consecución de competencias y objetivos educativos.

Por el contrario, el educarse en una escuela ordinaria obliga a cada alumno a esforzarse por estar a la altura de los demás, por responder a las esperanzas de su maestro hacia él, por una parte. Por otra, es un hecho que los niños aprenden unos de otros (una de las ventajas de la escuela unitaria o multigrado) y también procuran no "desmerecer" ante sus compañeros. La imagen que el grupo social devuelve a la persona influye de modo decisivo en su autoimagen y en su autoestima, e incluyo en ese grupo social importante que es el centro docente, tanto a compañeros alumnos como a profesores.

Ese compañerismo y ese conocimiento mutuo favorecerán, sin duda, la igualdad de oportunidades que, por un lado, ofrece la misma escuela a todo su alumnado y, por otro, se van a ofrecer en un futuro no lejano, unos compañeros a otros. En ambas situaciones, en una sociedad democrática que pretenda ciudadanos demócratas, hay que decantarse por la escuela inclusiva en cualquiera de las modalidades de carácter jurídico que haya en cada país.

1.1. Características de la sociedad actual

Es obligado, aunque sea de forma breve, caracterizar la sociedad en la que vivimos en estos comienzos del siglo XXI, porque además de los modelos de sistemas democráticos que gobiernan determinado número de países y que son los aceptados como mejores dentro de la relatividad de nuestras diferentes realidades, y que deberían responder a lo comentado en el apartado anterior, se dan una serie de circunstancias paralelas y simultaneas que están influyendo decisivamente en la vida de cada persona y en el conjunto social a nivel mundial. No es fácil resumir el modelo social que nos rodea, pero voy a destacar las peculiaridades que más nos pueden influir en la adopción y desarrollo de uno u otro modelo de educación.

Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento (creo que más en la primera que en la segunda, de momento). Se hace preciso asimilar las informaciones recibidas, desagregarlas, compararlas, asumir las que resulten más coherentes, incorporarlas y transformarlas en conocimiento..., son pasos previos antes de llegar al saber.

Los avances tecnológicos son permanentes, diarios, no es posible estar al corriente de las numerosas novedades que se producen en cada momento, por lo que debemos

sacar provecho de los medios con que contamos sin obnubilarse por poseer los últimos aparatos aparecidos en el mercado.

En este mismo sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han invadido nuestra privacidad, todos vivimos “en ellas”, más o menos conscientemente y más o menos de acuerdo con los resultados que producen. Pero es un hecho que están aquí, a nuestro lado y en todos los órdenes de la vida: personal, social, profesional. La información que se recibe a través de ellas resulta inconmensurable, excesiva. En cualquier “buscador” se introduce una palabra y aparecen, en menos que segundos miles o cientos de miles o millones de entradas. Evidentemente, no hay problema de falta de información, sino de exceso de información. El problema es la selección de la misma. Este es un dato importante para el planteamiento sistémico de la educación en cuanto a la selección de contenidos, que más adelante se comentará. A nivel personal, se puede encontrar información sobre actuaciones propias o sobre escritos determinados que ni la misma persona conocía que se estaban manejando: se entera al entrar en internet. La globalización informática es una realidad con la que hay que contar si se quiere vivir en la realidad contextual del momento. Se puede ignorar..., pero esa postura derivará en un desconocimiento importante de datos necesarios incluso para la adopción de muchas decisiones personales.

Ese “gran conocimiento” mundial del que todos disponemos, junto con la existencia de comunicaciones a todos los niveles, hace que la movilidad individual o de grupos significativos sea numerosa y decisiva para la configuración, actual y futura, de la sociedad en ya muchísimos países. Por razones políticas, económicas, laborales, de estudios, de intereses personales..., la población migra y nuestro entorno pasa a componerse de individuos pertenecientes a múltiples culturas e ideologías, que deben conocerse y convivir, para salir adelante, juntos, en las mejores condiciones y oportunidades. En mayoría o en minoría, estos grupos diferenciados son tomados en cuenta y valorados en los sistemas democráticos, que los respetan y han comprendido lo positivo de su relación, ya que “El pluralismo afirma y enriquece tanto a la sociedad como a sus integrantes, los ciudadanos”[1]. No es fácil, inicialmente, la adaptación de mayorías/minorías, pero debe ser un objetivo esencial de la sociedad el lograr el encaje positivo de todas las personas en un mismo contexto, siempre respetando los principios éticos de conducta y la legalidad vigente de cada país. Como bien dice Ainscow (2001: 17): “En la ciudad en la que trabajo, Manchester, como en otras muchas ciudades del mundo, reina la diversidad. Durante décadas atrajo a personas de todo el mundo, por lo que ahora es posible oír en nuestras calles muchos idiomas diferentes, comer platos maravillosamente exóticos, escuchar infinitos tipos de música y comprar artículos de moda que reflejan muchas culturas. De este modo y de otros muchos, los “nuevos” habitantes de Manchester han enriquecido la vida de nuestra comunidad. Dicho esto, sería estúpido ignorar las tensiones que todo ello ha creado en determinados momentos. Apren-

1. Redondo, N. (2011). ¿El pasado siempre vuelve?, en *El Economista*, viernes 18 de marzo.

der a vivir con las diferencias puede ser difícil. Sin embargo, cuando lo hacemos, nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario, no hubiésemos tenido".

La coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es una realidad, como consecuencia del anterior razonamiento. Pero no sólo en lo referente a las "culturas", aunque estas sean entendidas en sentido amplio, sino en lo relativo a la convivencia entre las personas diferentes (todas, al fin), en capacidades, intereses, situaciones temporales específicas, etc., esa es la sociedad democrática que afirmamos querer y que, entiendo, seguimos en ruta para lograrla en su sentido más firme y auténtico.

El cambio extremadamente rápido de situaciones sociales y vitales es permanente y acelerado. Debido, en buena parte, a las características ya señaladas, lo único cierto y seguro que tenemos a nuestro alrededor y en nuestra vida es el cambio. De un día para otro se modifican múltiples opciones laborales concretas, cambian sistemas educativos que intentan mejorar sus resultados, medios técnicos hasta ayer válidos quedan desfasados, entornos personales que en pocos años han variado y ni se parecen a los que conocimos en nuestra infancia o juventud, nuevas posibilidades personales se abren ante nuestro horizonte, desaparecen otras que parecían ciertas y seguras, hay que seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida... Esta es la tónica de la existencia actual. Una vida de incertidumbre, frente a la seguridad, la certeza y el dogma que imperaba no hace tanto en el pasado siglo. En pocos años ha desaparecido la tierra que pisábamos y nos hemos quedado navegando "en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza" (Morin, 2001: 104). Esta afirmación debería tener, también, repercusiones inmediatas en nuestros sistemas educativos, enseñando "principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino" (Morin, 2001: 20-21), especialmente ahora, que todos buscamos una calidad que nunca llega.

Como colofón a estos sintéticos comentarios, remito a los interesados en profundizar acerca de los cambios que se producen en nuestro tiempo, a revisar las doce revoluciones sobre las que Torres (2011) realiza una reflexión amplia en su última obra: Revolución de las tecnologías de la información, revolución en las comunicaciones, revoluciones científicas, revolución en la estructura de las poblaciones, revolución en las relaciones sociales, revoluciones económicas, revoluciones ecologistas, revoluciones políticas, revoluciones estéticas, revoluciones en los valores, revolución en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio y revoluciones en el sistema educativo.

1.2. Exigencias de la sociedad actual con el sistema educativo

En la actualidad son muchas las exigencias que se dirigen desde la sociedad hacia el sistema educativo. Bien es verdad que la educación puede (y debe, en muchos casos) resolver ciertas situaciones que aparecen en los grupos sociales, mediante la formación apropiada de las nuevas generaciones. Y ese es el sentido fundamental de la organi-

zación de los sistemas en todos los países, sin duda. Pero también es cierto que la sociedad, en la mayoría de los casos, no ayuda en absoluto al logro del tipo de ciudadano que pretendidamente quiere formar y conseguir.

La coherencia no es precisamente una característica que abunde en la sociedad, sobre todo entre el "discurso" y los "hechos" que se perciben alrededor. Es habitual cargar la responsabilidad de la educación general, en todos los aspectos y ámbitos de la vida, a los centros docentes, cuando los mensajes que el alumnado recibe nada más salir de ese centro son absolutamente contradictorios con lo que se le está inculcando desde el sistema educativo.

Hay problemas de exceso de consumo, de accidentes de tráfico en los jóvenes, de embarazos no deseados, de maltrato de animales, de violencia de género, de desigualdad entre los géneros, de destrozos en la naturaleza, de consumo de drogas y alcohol..., en fin, una gama inacabable de acciones negativas tanto para el conjunto social como para el individuo: unas que tienen efectos inmediatos y otras que los tendrán a medio y largo plazo. Si oímos la intervención de expertos y no tan expertos en los medios de comunicación (radio, prensa, televisión, blogs, redes sociales...), es "la escuela" el lugar donde se deben abordar esos problemas y donde se debe alcanzar la concienciación apropiada de los jóvenes para evitar conductas nocivas para todos. Pero esta convicción no implica que cambie el discurso social: en los mismos medios se continúa estimulando el éxito fácil, el modelo de vida juvenil que impulsa al consumo de todo, la publicidad invasiva (no sólo para los jóvenes, sino también para los niños) que conduce a la apetencia de lo que interesa a unos pocos, no del interés general..., en fin, que se plantean situaciones enfrentadas de falta de cohesión y de coherencia entre familia y escuela, entre sociedad y escuela, entre política y escuela, que difícilmente se superarán sin la colaboración activa de todas las partes.

La sociedad exige educación de calidad, pero no sabe definir esa calidad ni su contenido, cómo plantear un sistema para que las personas que se formen en él dispongan de los recursos personales para incorporarse a la vida y a la sociedad de forma integral, digna... Parece evidente la afirmación de Braslavsky (2004: 22): "... el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir, a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de diferentes grupos y personas". Se oyen voces desde muchos ámbitos o sectores, que claman -cada uno desde su propio interés o punto de vista más o menos sesgado- por la mejora de la educación, pero son incapaces de llegar a acuerdos básicos que garanticen la continuidad en una línea de actuación que ayude a aprovechar los buenos vientos cuando estos lleguen (y ya se sabe que "no hay viento bueno para el que no sabe adonde va") y a progresar en lo técnico-pedagógico, en lo relacional, en la colaboración social, familiar... En cualquier caso, sólo quiero corroborar, en este sentido, la afirmación de

Joaquín Prats[2]: "Lo que sin duda constituye un error es pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor y que, por tanto, las soluciones a los problemas deben buscarse en modelos educativos e ideologías pedagógicas pretéritas. Lo que está en crisis es el andamiaje, el paradigma tradicional, tanto en sus formas progresistas, como conservadoras. Lo que procede es repensar los problemas a la luz de los nuevos modelos de organización social, de los nuevos sistemas de comunicación e información, de la actual concepción y producción del conocimiento y, por último, de las formas contemporáneas de entender los valores". Hay que mirar al futuro, está claro, desde la situación actual, y no pensar que la mejora del sistema pasa por volver a las tarimas del siglo XVIII para recuperar la autoridad del profesorado. Los saberes del futuro que promueve Morin constituyen una base filosófica para los nuevos currículos y las bases de los futuros sistemas, con posibilidades de acierto. Las exigencias de la sociedad llegan a los profesionales de la educación (aunque no sólo) y hay que buscar respuestas adecuadas a las necesidades del ciudadano del siglo XXI.

Los comentarios vertidos hasta aquí deberían tener repercusiones inmediatas en los planteamientos educativos de los sistemas, de la formación institucional. Todo lo que no se acometa ya, en este momento, supondrá rémoras irrecuperables para nuevas generaciones, una tras otra, que habrán dedicado tiempo y esfuerzo a conseguir una educación absolutamente inadecuada para el presente y el futuro de nuestra sociedad.

1.3. Razones éticas, sociológicas y psicopedagógicas para la inclusión

a) Desde la ética

Que la inclusión educativa sea un modelo que se generaliza con tal fuerza, teórica y práctica, en todos los países, o, al menos, que se acepte como la realmente válida para nuestra sociedad actual, aunque haya problemas de implementación por diferentes causas, hace pensar que además de los planteamientos psicológicos y pedagógicos que puedan avalar su validez, se apoya en principios más profundos, esenciales, que obligan a aceptarla desde la filosofía y el pensamiento que justifican la actuación humana. Esto lleva a reflexionar sobre el fundamento ético de la educación inclusiva.

Cuando nos referimos a la ética estamos hablando de la parte de la filosofía que aborda la moral y las obligaciones de la persona o, trasladando esta definición a la sociedad, aludiríamos al ámbito estricto de las obligaciones incondicionales que conforman el marco de la acción social y política. Es decir, que desde la ética establecemos los deberes sociales que asumimos como miembros de una comunidad. También cabe concretar la ética en el campo profesional, en nuestro caso educativo, lo que implica un concepto de deber y de compromiso dentro del ejercicio de la profesión, aunque quizá fuera de la misma no se entienda como tal.

2. Prats, J.: La crisis de la educación no es una crisis de la educación, en *Escuela*, nº 3881. Madrid, 28 de octubre de 2010, página 3.

El reto, en nuestro caso, viene planteado por las exigencias deontológicas y éticas en el ámbito de la educación (entendida como subsistema social), que parten de la equidad como principio irrenunciable.

En primer lugar, hay que reafirmar el derecho fundamental a la educación de la persona (ya no sólo de los niños) en cualquier modelo de gobierno a nivel internacional. Bien lo sabe Felipe, cuando dice a Mafalda: “Nuestro derecho a la educación es tan indiscutible que no hay la más mínima esperanza de que algún alma caritativa nos lo quite”.

Mucho más si nos encontramos en gobiernos democráticos, en los que la diferencia se valora como una riqueza para todos. Y lo que hay que reclamar con firmeza es que esa educación sea para todos en iguales condiciones, es decir, con idénticas características de calidad, que es lo que puede ofrecer la educación inclusiva y no otra. Si no existe una educación de calidad para todos, no es posible hablar de equidad social, pues este es el primer paso para acceder en igualdad de oportunidades al propio desarrollo personal, al mundo del trabajo y a la participación social con carácter general. Por lo tanto, es responsabilidad de las administraciones que toda la población disponga de una amplia gama de oportunidades, de un diseño universal para el acceso al aprendizaje, de manera que el conjunto de ciudadanos aporten su ser y su saber al bienestar común. Si los gobiernos no protegen este acceso, la brecha entre las oportunidades de unos y otros aumentará, en lugar de igualarse hasta que desaparezca totalmente. En definitiva, estamos hablando únicamente de justicia y ética social.

La cohesión social sólo es posible si los ciudadanos pueden disponer de una formación adecuada y pertinente con su contexto, y esto implica esa educación de calidad a la que aludimos, ese desarrollo eficaz y positivo a nivel de autoestima personal, el ejercicio de un pensamiento crítico que favorezca las elecciones apropiadas en cada momento..., al fin, el poder contar con una población con sentido de pertenencia a un grupo social, nunca marginada o resentida por evidente falta de educación o respeto. Tampoco obediente, sumisa, acrítica e incapaz de plantear nuevas opciones, nuevos caminos a sus compañeros de vida, por los que avanzar individual y socialmente.

Si, por otra parte, se asume este compromiso ético desde el enfoque profesional, la ética en la educación es una piedra de toque para el desarrollo de la misma. El profesor se enfrenta a su labor bajo principios como el de integridad, objetividad, responsabilidad, honestidad, liderazgo... (Informe Nolan), y se propone un objetivo principal que es ofrecer la posibilidad de ejercer el derecho a la educación, en las mejores condiciones, al conjunto de la población, especialmente a niños y jóvenes; o sea, a todos los niños y jóvenes, y a todos los adultos que lo requieran. Como bien plasma el recientemente presentado “Código deontológico de la profesión docente”[3], uno de los com-

3. Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, en su sesión del 6 de noviembre de 2010.

promisos y deberes en relación con el alumnado consiste en: "1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo". Las consecuencias que a corto y a medio plazo van a tener las actuaciones del educador son de tan profundo calado, que la ética en esta profesión tiene una exigencia extrema. Pueden presentarse ocasiones en las que el docente no disponga de la formación necesaria para ejercer su tarea como corresponde a su modelo ético, en cuyo caso es indispensable tomar medidas (de actualización, de capacitación...) para que estas situaciones se corrijan de inmediato.

Como síntesis de lo expuesto, creo que para poder denominar educación a lo que se pretende que esta sea, sólo podemos referirnos a lo que ahora llamamos -espero que provisionalmente- educación inclusiva. Es decir, educación para todos, en unos mismos centros que ofrezcan, por lo tanto, iguales oportunidades en cualquiera de los órdenes de la vida. La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación. Estaríamos hablando, entonces, de una formación parcial, no completa para la generalidad del alumnado, y claramente insuficiente en lo relacionado con el conjunto de la población, pues dejaría al margen a buen número de ciudadanos por razones absolutamente injustificadas e injustificables, debilitando los necesarios valores comunes.

b) Desde la sociología

Desde un enfoque sociológico, habrá que comenzar asegurando que la sociedad no admite, no incorpora abiertamente, al que no conoce. Y la mejor forma de conocerse es compartir contextos comunes en múltiples ámbitos de la vida.

Los sistemas educativos institucionales, la escuela al fin (que es el lugar concreto en el que se producen los hechos educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje), es el segundo entorno de socialización de la persona, después de la familia. Supone el momento en que el niño sale de su medio más protector, más conocido, para incorporarse a un medio extraño, con adultos ajenos, que no conoce, y con otros niños también desconocidos en los primeros tiempos. Bien es cierto que, en los años en que estamos, muchos de los niños se incorporan a este medio "ajeno" a su familia en edades muy tempranas, a los pocos meses de vida, lo cual facilita esta socialización inicial aunque no sé hasta qué punto esta situación extrema resulta positiva para el desarrollo afectivo del niño (es algo que está pendiente de comprobar en un futuro no muy lejano); no obstante, es una realidad obligada por el cambio de funciones de la mujer en la sociedad, perfectamente defendible, y que habrá que resolver con otras medidas complementarias, de las que tanto se habla, para compatibilizar adecuadamente la vida laboral y la familiar del conjunto de sus miembros, no haciendo recaer la responsabilidad de su buen funcionamiento solamente en la mujer.

Sin embargo, hay que hacer una advertencia importante en relación con los modelos de escolarización no inclusivos. Cuando se trata de incorporar a la escuela a niños y a niñas con necesidades educativas especiales, se da la paradoja de que ese niño que ha nacido en una familia compuesta por personas de todo tipo, que juega con sus hermanos, que juega con otros niños vecinos o en el parque..., se encuentra con que a la hora de ir al colegio le separan y le obligan a ir a un centro diferente, con niños que no conoce y con los que no puede mantener una relación similar a la que tiene con los demás en su casa o en los juegos, como si a una planta delicada la obligáramos a vivir, a la vez, en dos climas opuestos. Es algo que no nos ha extrañado durante muchos años, pensando, con la mejor intención, que "esa" solución era la más positiva para "ese" niño, sin considerar la repercusión que implica el aislamiento del entorno habitual, ese agrupamiento con otros niños que habitualmente no le estimulan para mejorar, para exigirse y superarse y para "estar a la altura de las circunstancias"; sin considerar, en definitiva, que separarle no contribuye -no contribuía- a facilitarle su incorporación plena a la sociedad ni el logro de competencias máximas. Este planteamiento de escolarización paralela nos llevaría a pensar, con Skrtic (1991) que los alumnos con necesidades educativas especiales son "productos artificiales del currículo tradicional", adornos que la escuela asume para sentirse ética.

Si la escuela es el medio fundamental, importantísimo, para la socialización, hay que convenir que habrá que reproducir en ella el modelo social que pretendamos para el futuro inmediato, que habrá que posicionarse ideológicamente para sentar las bases educativas que permitan, *a posteriori*, que los grupos sociales se configuren según los modelos apropiados para una mejor convivencia. Esto significa que si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas. Es el modo de que los niños, adolescentes y jóvenes se conozcan profundamente, respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural, se traten con igualdad entre ellos y con los adultos y cuenten, al fin, con esas oportunidades equivalentes, iguales para todos, que derivan de una educación inclusiva dentro de un mismo tipo de centros y de un modelo educativo compartido.

Para finalizar estos comentarios, se entiende desde la sociología que la convivencia en la diversidad promoverá la cohesión social mantenida y sostenible. Una consecuencia importante será la incorporación a la empresa de las personas con discapacidad, como ejemplo más patente, y como exponen de la Herrán e Izuzquiza (2010: 20-21), hay dos razones decisivas para que esto se produzca:

Una razón de calado: "Contratar a una persona con discapacidad contribuye al cambio social, irreversible pero no gratuito, del prejuicio al compromiso, de la difuminación de la persona a la humanización de los procesos, del egocentrismo a la conciencia. En definitiva, es una contribución que trasciende al propio sistema empresarial y desemboca en el futuro, impulsando que la democracia cuantitativa en que estamos

evolucione a una democracia de la cualidad, y que nuestra sociedad del acceso a la información se reoriente paulatinamente a una sociedad de la educación de todos".

Una razón práctica: Se citan varios de los beneficios que aparecen en una empresa cuando se contrata en ella a personas con discapacidad intelectual, entre los que destacan: "La disolución de prejuicios por el descubrimiento de las capacidades de la persona con discapacidad intelectual; el desarrollo social de sus trabajadores; el aprendizaje y formación mutuos, y la mejora generalizada como personas y como trabajadores".

De este modo resultará más fácil esta cohesión social que reclamamos, pues procede del conocimiento mutuo ya comentado, que va a facilitar la incorporación laboral de todo el alumnado cuando termine sus estudios, precisamente por ese nuevo enfoque que favorece la amistad y el reconocimiento de las diferencias que, en un contexto democrático, deben valorarse positivamente para configurar la sociedad futura. Y con la incorporación al trabajo, se favorecerá que toda la sociedad conviva en los niveles de humanización y de igualdad de oportunidades que reclama la democracia.

c) Desde la psicopedagogía

A lo largo del razonamiento que, desde diferentes enfoques, venimos haciendo y aunque no sea fácil deslindar unos de otros pues, al fin, el entorno vital es uno y en él confluyen cualquiera de las razones que se argumentan para justificar, aunque no sea necesario, la conveniencia de la educación inclusiva, vamos a fijarnos ahora en los motivos psicopedagógicos que aconsejan el modelo propuesto, y que ya se expusieron en su momento, para comenzar con el proceso de integración.

De forma sintética, puede afirmarse que:

- La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado, de manera que no se subraya tanto lo innato, lo genético y el déficit que pueda existir, como las capacidades existentes y las necesidades educativas del sujeto.
- Los métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica se han relacionado más estrechamente con las posibilidades de aprendizaje.
- Las técnicas de diagnóstico más tradicionales favorecían, en principio, la asignación de "etiquetas", que siempre suponen limitaciones al progreso del alumno. En los momentos actuales, al elaborar un diagnóstico se hace mayor hincapié en las "capacidades" de la persona que en sus condicionamientos.
- La formación y cualificación del profesorado y de otros especialistas relacionados con la educación, se ha elevado considerablemente en las últimas décadas, lo que permite atender de mejor manera las necesidades personales educativas de cada alumno, sean del tipo que fueren, en la escuela ordinaria, regular o común.

• Las fronteras entre “normalidad” y “deficiencia” están cuestionadas desde distintos puntos de vista. Sirvan de base los comentarios de los puntos anteriores.

• Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad. Ni es positivo escolarizar alumnado de nacionalidades o culturas distintas a las del país en centros separados, ni alumnado de altas capacidades intelectuales o talentos específicos segregado del resto, ni alumnado con discapacidad en centros de educación especial, ni a niñas por un lado ni a niños por otro. En todos los casos, suelen bajar las expectativas hacia ellos, subir exageradamente, en la segunda situación citada o discriminar socialmente a la mujer, en la tercera, de modo que no se alcanzan los resultados posibles, en el ámbito cognitivo o en el social y afectivo, y todos son importantes para el desarrollo integral de la persona y el logro de las competencias básicas o específicas que permitan su incorporación social adecuada.

• El profesorado que únicamente está en contacto, durante el desempeño de su profesión, con alumnado que presenta necesidades educativas especiales corre el riesgo de perder la referencia del entorno real en el que, después, sus alumnos deben desarrollar la vida y el trabajo.

• Los centros de educación especial -en general y con excepciones concretas de situaciones muy específicas-, no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios o regulares, ya que el nivel de aprendizaje es equivalente en ambos: en evaluaciones realizadas ya hace algunos años, la diferencia positiva estaba a favor del centro ordinario, si bien esa diferencia no era significativa desde el punto de vista estadístico, por lo que decimos que no existen tales diferencias.

• Los agrupamientos denominados homogéneos no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por eso resulta de gran utilidad y eficacia que el alumnado sea distinto en sus características, pues esta situación favorecerá el intercambio, la interacción más rica y, en consecuencia, los aprendizajes diversificados. En este sentido, hay que defender los agrupamientos flexibles del alumnado, tanto a nivel de centro como de aula. En ambos casos, es una opción que permite atender de modo adecuado a todos y a cada uno de los alumnos.

• La educación y, por lo tanto, las escuelas regulares u ordinarias, han cambiado y mejorado de forma significativa en los últimos años, tanto en sus modelos organizativos, como en los planteamientos didácticos, existencia y utilización de recursos (comunes y especializados), incorporación de profesorado experto en distintas modalidades de apoyo, incorporación de otro personal complementario (ayudantes técnicos sanitarios, médicos, monitores diversos, ayudantes técnicos educativos, etc.). Todo ello permite esperar una mejor respuesta educativa hacia el conjunto del alumnado, sean cuales fueren sus peculiaridades individuales o de grupo.

• En todas las situaciones, y como síntesis final, la segregación, la separación..., en ningún caso favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

En las páginas que siguen intentaremos reflexionar sobre la realidad educativa, basada en estas primeras ideas, y proponer un modelo válido y urgente para implementar sin más dilación, porque ya es necesario y mucho más si pensamos en el futuro que se avecina, incierto, impredecible, pero seguro, que está reclamando soluciones innovadoras en la educación.

2. ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde mi punto de vista, pareciera que está suficientemente justificado lo favorable que puede resultar el modelo inclusivo de educación desde la exposición escueta, lineal, de la realidad descrita en el punto anterior, con la finalidad de lograr una identidad común conformada por personas diferentes que se saben ciudadanas de un colectivo general, que no daña, sino que refuerza, la pertenencia a grupos diversos. No obstante, intentaré reforzar estos argumentos con otras razones, de carácter legal, nacional e internacional, y de la más pura actualidad social y educativa, que nos hacen pensar que es precisamente este momento el crucial para dar pasos adelante en su implementación, y no perder las circunstancias favorables que se presentan ante nosotros.

2.1. ¿Integración o inclusión? Deslindando conceptos

Es una fuente de debate habitual -todavía ahora-, y también de preguntas y consultas permanentes, la distinción entre integración e inclusión educativa. ¿Cuál es la diferencia, qué cambios ha supuesto pasar de la integración a la inclusión, si es que se ha producido alguno? La incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios fue denominada integración en el comienzo de su experimentación en España (1985), y sólo referida a estudiantes con algún tipo de discapacidad. El término se mantuvo durante años, hasta que aparece la inclusión como novedad, en principio más por la palabra que por el cambio en los hechos, en el planteamiento del trabajo educativo con estos alumnos y alumnas. Pareció, en principio, una mera traducción literal del término inglés. Pero, pasando el tiempo y profundizando en su significado, se han ido encontrando diferencias importantes que se hizo imprescindible considerar para avanzar en el planteamiento relacionado con la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad y, en el ámbito educativo, de su formación en igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, la transformación que requiere el paso de integración a inclusión es esencial en la concepción del centro educativo y del sistema en su conjunto. Cuando se habla de "integración", se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; en cualquier caso, el énfasis se hace sobre el alumno, que debe integrarse en el medio al que se incorpora mediante un diagnóstico particular, siendo evaluado por un especialista, con un programa específico, etc. La "inclusión", por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la

institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias metodológicas generales, del contexto del aula, etc. Es imprescindible una escuela comprensiva, amplia, flexible, autocrítica, creativa, de calidad..., que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que presente su alumnado. Diversidad de todo tipo, porque hay que advertir que el modelo no sólo es válido para los alumnos con necesidades especiales, sino para todos los alumnos: cada uno es diferente, por lo que todos requieren personalización educativa.

La educación inclusiva supone un gran avance en las expectativas que tenemos hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y hacia toda la población (sobre todo en las etapas obligatorias, aunque no hay que abandonar el resto, pues nuestra sociedad es muy exigente y competitiva y en el contexto europeo se habla de "abandono escolar temprano" cuando este se produce incluso entre los 18 y 24 años de edad), y ya no basta con estar integrado en la escuela, sino que el profesorado, las instalaciones, el currículum, la organización y otros sectores intervinientes, tienen que configurarse para ofrecer la educación de calidad que en estos momentos se requiere, permitiendo que entre el mundo en las aulas. Se puede suprimir, así, la "etiquetación" que se asigna a los alumnos más diferentes ya sea por su capacidad o talento, por sus intereses, por su etnia, lengua o cultura. Deberían desaparecer de la terminología escolar las necesidades educativas especiales, las nacionalidades, las lenguas, el nivel o ritmo de aprendizaje... Todos son alumnos que hay que educar en el Centro, atendiendo a las diferencias de cada uno, pero adoptando las medidas para que ese Centro cuente con las condiciones adecuadas para hacerlo y con los recursos institucionales necesarios (de todo tipo, pero especialmente los pedagógicos y profesionales). Hay que avanzar hacia el modelo inclusivo, superando las excusas que se esgrimen para justificar la desigualdad en las sociedades ricas y que apoyan la escuela segregada, las escolarizaciones paralelas y siempre desiguales.

En este sentido, Agustín de la Herrán (2010: 268) afirma: "El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son "culturas inclusivas"-"políticas inclusivas"-"prácticas inclusivas"-"comportamientos inclusivos". En conjunto se puede percibir como una evolución del comportamiento democrático, fundamentado en el conocimiento y la coherencia en los niveles social, institucional y personal. Cada altura conseguida nos sitúa en un grado más complejo de conciencia o lucidez, y deja atrás -porque los engloba- argumentos duales, excluyentes o rentabilistas".

Por todo ello, hay que afirmar que el modelo de "integración", que resultó válido en su momento para incorporar a la educación ordinaria solamente al alumnado con necesidades educativas especiales, ha sido perfectamente válido en su filosofía y en su práctica para configurar, años después, un sistema de carácter inclusivo para todos los

alumnos que con posterioridad llegaron a la sociedad española y se incorporaron a su sistema educativo en distintas condiciones de escolarización y de conocimiento, tanto en su vertiente instructiva como de dominio de la lengua vehicular de la enseñanza. Por otra parte, estas dos fases de “integración” hacia la inclusión han exigido un replanteamiento y una reflexión profunda acerca de las diferencias de todo el alumnado, no sólo del que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, llegando a la conclusión de que la educación inclusiva es el modelo más adecuado para atender a todos y cada uno de los estudiantes que se escolarizan en las aulas, y, como ya he dicho en algunas ocasiones, especialmente en los niveles de educación obligatoria. Muchos de ellos no volverán a estar en institución educativa alguna a lo largo de su vida, situación que también debe abordarse, pues el aprendizaje permanente es otro de los factores imprescindibles para que los ciudadanos mantengan un nivel digno de trabajo y de participación social. Todas las personas somos diferentes y todas deben ser atendidas en función de sus peculiaridades y durante el tiempo que lo deseen.

Después de estas reflexiones, parece conveniente avanzar un concepto de educación inclusiva que ayude a enmarcar el texto que sigue. *El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes.*

Para finalizar este apartado, cabe preguntarse si la integración ha sido negativa en el ámbito educativo, como pareciera que se sugiere algunas veces al abordar, ahora, la inclusión como enfoque. Pues como fase en un contexto de progreso, no fue negativa, sino que constituyó un paso más, dentro de un largo proceso, hacia la mayor y mejor incorporación del conjunto de la población a la sociedad, consiguiendo su máximo desarrollo y su óptima formación. No hay que olvidar que se comenzó atendiendo a los niños con necesidades especiales en hospitales, tratándolos como a enfermos (cuando se los trababa, claro), luego siguieron escuelas especiales (que se mantienen en parte), se abrieron aulas integradas en la escuela ordinaria y se llegó a la integración educativa. Son pasos importantes para llegar a la meta de una sociedad inclusiva a través de la educación, en la que cualquier persona tenga iguales derechos que el resto y posibilidad de ejercerlos. Desde la integración a la inclusión se han subido escalones importantes, y eso es lo interesante: no ir hacia atrás. Cada una de las fases enumeradas supuso, en su momento, un avance. Eso es lo positivo: recorrer el camino para alcanzar día a día mejores condiciones de vida en el contexto social de la persona. De todas las personas.

2.2. Las normas internacionales en el camino hacia la inclusión

El logro de la inclusión educativa está siendo un largo camino, rico en experiencias, pero arduo en su día a día, debido a los muchos obstáculos que debe superar. Unos, muy importantes, los mentales, los que suponen prejuicios bien por falta de información, bien por intereses innombrables. Otros, los de carácter económico que, en muchos países, suponen una barrera difícil de salvar, ya que ni siquiera todos los niños (sin problemas, sin diferencias especiales...) tienen la posibilidad de ejercer ese derecho a la educación que poseen como principio constitucional declarado por encima de cualquier circunstancia.

A continuación, reflejo las más importantes de las ya numerosas normas internacionales que avalan un modelo de educación inclusiva como base de las propuestas que recogen y que afectan al conjunto de la población que por unos u otros motivos se ve discriminada en numerosos aspectos de su vida. La educación inclusiva implementada de hecho y en las aulas, no en los papeles, será la base para una sociedad inclusiva real, en la que la convivencia en la diversidad resulte un enriquecimiento global y para cada persona que la integra[4].

- *Declaración de los derechos del niño* (1959), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre: aparece con el deber específico para los Estados miembros de que todos los niños se desarrollen normalmente desde el punto de vista material y espiritual, atendiendo especialmente a garantizar los derechos a cuidados y asistencia especiales necesarios durante la infancia. Puntualiza que aquellos que se encuentren física o mentalmente impedidos o que sufran alguna discriminación de carácter social deben recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular.
- *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1963): incide en la necesidad de poner empeño en impedir las discriminaciones fundadas en motivos de raza, color u origen étnico, especialmente en materia de derechos civiles, acceso a la ciudadanía, educación, religión, empleo, ocupación y vivienda.
- *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (1976): apoya la importancia de la educación como imprescindible para capacitar a todas las personas y favorecer su participación efectiva en una sociedad libre, promoviendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos. Igualmente, sostiene que las Naciones Unidas promoverán actividades para el mantenimiento de la paz.
- *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven* (1985): Fundamenta el derecho a la libertad de pensamiento, de opinión, de conciencia y de religión, al igual que el derecho a manifestar la religión

4. Se incluyen los hechos y documentos más destacados producidos hasta la fecha de publicación de la obra.

propia o las creencias propias y a conservar su idioma materno, cultura y tradiciones. Cita el derecho a la educación entre los más fundamentales.

- *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1990): fue aprobada en el mes de septiembre y considera que el niño debe estar plenamente capacitado para una vida autónoma en sociedad. Uno de sus artículos se dedica expresamente a la garantía de esos mismos derechos a los niños mental o físicamente impedidos. Para garantizar su igualdad de oportunidades, aboga por implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, por fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, por hacer la enseñanza superior accesible a todos, proporcionando orientación educacional y profesional a todos los niños y adoptando medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas, reduciendo las tasas de deserción escolar.

- *Declaración mundial sobre educación para todos* (1990): fue elaborada dentro del marco de la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia) y trata de fortalecer la universalización del acceso de todos a la educación básica, promoviendo la equidad. Propone el aumento de los servicios educativos de calidad y la adopción de medidas coherentes para reducir las desigualdades. Este compromiso se recoge posteriormente en las Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad aprobadas en 1993, que dedica tres de sus 22 artículos a los servicios de apoyo, las posibilidades de acceso y la mejora de la calidad de la educación.

- *Declaración de Salamanca* (1994): la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca en julio de 1994, aprobó esta Declaración, de amplia repercusión internacional, especialmente en España y en el ámbito iberoamericano. Promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (denominación específica para el alumnado con algún tipo de discapacidad, en aquel momento), orientando de modo claro y decidido las orientaciones futuras de las actuaciones educativas en los Estados, mediante prestaciones especiales dirigidas a cualquier alumno que se encuentre en situación desfavorecida. Su objetivo es lograr escuelas que incorporen a todos los alumnos y alumnas, apoyándolos en función de las diferencias de cada uno y ofreciendo respuestas adecuadas a las necesidades individuales. Aunque en la actualidad se ha evolucionado hacia la inclusión, la Declaración de Salamanca todavía continúa siendo referencia obligada en muchos países.

- *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995): se celebró en Pekín y es la cuarta de una serie de conferencias que pretenden superar la discriminación de la mujer en la sociedad, en todos los ámbitos de su vida y de su trabajo. En lo referido a los aspectos educativos, su propuesta pretende asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar el acceso de las mismas a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente, establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios, asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y supervisar la aplicación de esas reformas, promoviendo la educación y la capacitación permanente de las niñas y las mujeres.

- *Informe Delors* (1996): fue elaborado por una comisión de la UNESCO creada para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI, titulándose su publicación: *La educación encierra un tesoro*. Se basa en la convicción de que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, así como una vía al servicio de un desarrollo humano más armónico y genuino, al igual que para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, etc. La educación permitirá a todas las personas desarrollar sus capacidades, lo que implica que cada una pueda responsabilizarse de sí misma y llevar a cabo su proyecto personal, realizando aprendizajes a lo largo de la vida basados en cuatro pilares esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

- *Marco de Acción de Dakar* (2000): elaborado durante el foro mundial sobre la Educación celebrado en abril del año 2000 en la citada ciudad de Senegal y bajo el lema: "Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes", reafirma la Declaración de Jomtien y expresa el propósito de extender y mejorar la protección y educación integrales en la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, velando para que antes del año 2015 todos los niños y niñas que se encuentren en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad y la terminen. Igualmente, se interesa por la alfabetización y preparación adecuada de las personas adultas con la finalidad de garantizar su incorporación plena a una vida activa. Por otra parte, hace especial hincapié en superar las desigualdades de género en la educación, garantizando el acceso pleno y equitativo de las niñas a la educación básica.

- *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006): tiene el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad (en torno a un 10% de la población mundial), así como promover el respeto de su dignidad inherente. En base a ello, se propone contribuir para que la sociedad tome conciencia de la necesidad de garantizar estos derechos, los cuales son abordados en todos los órdenes de la vida, tales como justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, trabajo, participación en la vida política, pública y cultural, deporte, habilitación y rehabilitación y, por supuesto, educación, a la que dedica enteramente su artículo 24. Se reproduce a continuación el texto completo del mismo, por su actualidad e interés y porque España ha sido de los primeros países en adherirse al contenido de la Convención que comentamos:

1) "1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2) Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3) Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4) A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y

personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5) Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad".

- *La Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"*, celebrada en el mes de marzo de 2010, en Madrid, durante la Presidencia Española de la Unión Europea, acogió no sólo a los representantes del conjunto de países europeos y de sus instituciones más representativas, sino también a los de Iberoamérica, constituyéndose, de este modo, en un marco más amplio que el inicialmente previsto, dado el momento de su celebración. Se prestó especial atención a los avances y retos pendientes para alcanzar los objetivos de calidad, equidad, inclusión, respeto a la diversidad y participación real de todas las personas en la sociedad, haciendo hincapié en lo relacionado con la educación secundaria, la formación profesional y la educación superior. Entre las propuestas recogidas, cabe destacar la declaración de que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, pues los prepara de modo efectivo para vivir y trabajar en una sociedad plural.

- *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar de Plata"* (2010): hasta el momento, es el último documento de carácter internacional que recoge y se hace eco de la importancia de la educación como derecho humano fundamental e inalienable, que debe ser protegido y garantizado por todos los Estados iberoamericanos para que llegue a la población sin discriminación alguna. Se hace, por tanto, imprescindible, garantizar la cobertura universal y gratuita de la educación primaria y secundaria y el principio de igualdad de oportunidades, fortaleciendo y promoviendo estrategias que permitan acceder a espacios de capacitación y formación continua. Del mismo modo, en su punto 4, afirma que la educación en cuanto bien público, es herramienta de fomento del ejercicio diario de integración y productividad, e igualmente de patrocinio de modelos y sistemas de desarrollo que promuevan sociedades democráticas, solidarias y participativas, buscando la convergencia de sistemas de educación superior con los programas de desarrollo científico, tecnológico, ambiental y cultural de nuestros países, y también la incorporación de los saberes ancestrales y colectivos a los conocimientos. Por lo que se refiere, específicamente, a la educación inclusiva, cabe destacar el punto 7, en el que dice literalmente: "Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal".

Se hace referencia a la mejora de la calidad educativa, a la atención a la primera infancia, a la necesidad de un currículum significativo, al refuerzo de la educación secundaria, a la existencia de modelos alternativos de educación, a la alfabetización de toda la población... Propuestas, todas ellas, imprescindibles para lograr sociedades justas y democráticas en el contexto mundial.

En otro orden de cosas, y en el ámbito de la **Unión Europea**, esta ha elaborado y publicado diferentes documentos que abordan el compromiso de sus países para crear las condiciones que garanticen la educación de calidad y la igualdad de oportunidades a todas las personas, compensando las situaciones de desventaja y erradicando cualquier tipo de discriminación:

- La *Carta Social Europea* (mayo de 1996) expone el derecho a la igualdad de trato y de oportunidades de todas las personas y especifica el derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a la participación en la vida comunitaria (artículo 15). En relación con la educación, propone la educación primaria y secundaria gratuita, servicios de orientación profesional gratuitos, acceso a la formación inicial (educación secundaria general y profesional), a la educación superior no universitaria y universitaria, medidas especiales para residentes extranjeros, integración de los niños con discapacidad en la vida escolar general y el acceso a la educación y a la formación profesional para las personas con discapacidad.
- La *Carta de Luxemburgo* (diciembre de 1996), sobre una escuela para todos, fue aprobada al finalizar el Programa Helios II, reconociendo a los niños con discapacidad la necesidad de orientación educativa precoz, la igualdad de oportunidades, la integración en las clases ordinarias, el apoyo a los niños con retrasos en el aprendizaje, la posibilidad de disponer de profesores especializados en formación permanente, así como de instrumentos didácticos adecuados; apoya el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad de vida y la conquista de la autonomía, proponiendo que se implique a los padres en todas las fases del proceso educativo y evolutivo.
- La *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea,* publicada en el año 2000, reafirma los derechos reconocidos por las tradiciones constitucionales y las obligaciones internacionales comunes a todos los Estados miembros. En el artículo 14 del capítulo II, dedicado a las libertades, afirma el derecho de toda persona a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente, así como el derecho de los padres a tener garantizada la educación de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas. En el capítulo III, dedicado a la igualdad, prohíbe toda discriminación y declara que la Unión Europea reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad.
- La Resolución *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad* fue publicada en 2001 por el Parlamento Europeo, con objeto de facilitar la

igualdad de oportunidades a todas las personas con discapacidad en Europa (37 millones, aproximadamente), a las que es necesario garantizar el derecho al acceso pleno e igualitario de oportunidades en todos los órdenes de la vida, la verdadera circulación que les permita participar plenamente, incorporarse en los grupos que prefieran, estudiar, trabajar y residir con libertad en cualquiera de los Estados miembros. Este documento realiza propuestas para emitir disposiciones específicas de apoyo y políticas operativas, que lleguen a la realidad vital de la persona, promoviendo la "cultura de la no discriminación", y suprimiendo la normativa legal de los Estados que se opongan a estos principios. Desde esta Resolución surgió la propuesta de que el año 2003 fuera el Año Europeo de los ciudadanos con discapacidad, para apoyar las reivindicaciones permanentes que se mantienen en la Unión Europea en relación con la información y la sensibilización de toda la sociedad sobre la situación que viven estas personas, su igualdad de derechos, su integración social, la erradicación de la discriminación, el empleo de estrategias para crear una Europa sin barreras, la garantía del acceso a la enseñanza, al empleo y al trabajo, así como la necesidad de investigar para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y de que se ayude a sus familias para que puedan apoyarlas conciliando la vida personal, familiar y profesional. Llega a presentar propuestas muy concretas y específicas, de manera que no haya resquicios por los que eludir el cumplimiento de sus planteamientos.

- La *Declaración de Madrid*, de 23 de marzo de 2002, emitida tras la celebración del Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad, en Madrid, comienza con una exposición de principios que reproduzco por su interés, pues plantea las bases de toda acción posterior en relación con la educación y la sociedad inclusiva que pretendemos:

1) La discapacidad es una cuestión de derechos humanos.

2) Las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad.

3) Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social.

4) Personas con discapacidad: los ciudadanos invisibles.

5) Las personas con discapacidad forman un grupo diverso.

6) No discriminación + Acción positiva = Inclusión social.

- La *Declaración de Roma,* del mes de junio del año 2002, emitida por los países del sur de Europa (Chipre, España, Francia, Grecia, Italia, Malta, Portugal y Eslovenia), reafirma el compromiso de los delegados de los Consejos nacionales de discapacidad de los Estados citados, con la educación para todos, reivindicando que los procesos educativos deben producirse dentro del sistema común educativo de los países, también de las personas que presentan necesidades educativas especiales, para lo cual los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades que pueda presentar la población estudiantil. Ratifica que las escuelas ordinarias con esta orientación

"integradora" representan el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr, al fin, la educación para todos. Además, concluye que este modelo de educación proporciona una formación más efectiva a la mayoría de los niños y mejora la eficiencia y, en general, la relación coste-eficacia del conjunto del sistema educativo.

- El *Consejo de Europa* celebrado en Madrid el 12 de mayo de 2009, centrado en un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación, propone cuatro objetivos estratégicos en sus conclusiones. El tercero de ellos está dirigido a promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Determina, por tanto, como una de las áreas prioritarias de la cooperación europea en educación y formación durante el primer ciclo (2009-2011), el desarrollo de la cooperación relacionada con los educandos con necesidades especiales, fomentando la educación inclusiva y personalizada mediante un apoyo oportuno, al igual que la determinación precoz de las necesidades especiales y el establecimiento de servicios bien coordinados en la educación escolar, garantizando itinerarios complementarios de educación y formación.

- Más adelante, el *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo* (CESE): "Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social", firmado el 28 de abril de 2010, considera que las razones fundamentales por las que es preciso optar por una educación inclusiva son:

a) Educativas: la exigencia de que el sistema educativo llegue a todos supone que dicho sistema se abra a la diversidad del universo que se debe educar.

b) Sociales: la educación puede y debe contribuir al cambio de mentalidades, ayudando a la construcción de sociedades sin discriminación ni prejuicios, en donde todos los habitantes puedan ejercer sus derechos fundamentales.

c) Económicas: una educación inclusiva contribuirá a aumentar la competitividad real de las sociedades, frente a los nuevos desafíos económicos. Una competitividad basada en el buen hacer y no en el enfrentamiento desleal. La inclusión y la calidad se refuerzan mutuamente.

Por lo tanto, se marcan unos temas privilegiados para el año 2010, como son:

- La pobreza infantil y la transmisión de la pobreza de una generación a otra.
- Un mercado laboral que propicie la inclusión.
- La falta de acceso a la formación y a la educación.
- La dimensión de género de la pobreza.
- El acceso a los servicios básicos.
- La superación de la discriminación y el fomento de la integración de los inmigrantes y la inclusión social y laboral de las minorías étnicas.
- El estudio de las necesidades de las personas con discapacidad y de los demás grupos vulnerables.

- Por otra parte, hay que dejar constancia del trabajo que lleva a cabo, desde el año 1996, la *Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. España es miembro de esta organización independiente y autónoma desde el año de su creación, a raíz de la finalización del programa Helios II, contando para su funcionamiento con una red específica en todas las Comunidades Autónomas, si bien el Ministerio de Educación ostenta la representación general. En el momento actual, la Agencia se encuentra respaldada por la Comisión y el Parlamento Europeo y está conformada por todos Estados miembros de la Unión Europea, a los que se incorporaron Islandia, Noruega y Suiza, actuando como plataforma de colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales. Su trabajo está dirigido, entre otros, a ampliar la cooperación europea en materia de necesidades educativas especiales, a recoger, procesar y distribuir información sobre buenas prácticas e innovación, a fomentar y difundir la investigación y el perfeccionamiento profesional y complementar la aplicación de programas. Sus publicaciones (revista y libros de sus investigaciones), constituyen una buena aportación para los profesionales de la educación interesados en construir un modelo de educación inclusiva, ya que no sólo se preocupa del alumnado con discapacidad, sino también del que presenta alta capacidad intelectual o se encuentra en desventaja por razones de inmigración o de discriminación de carácter social, en general.

- La *Comunicación de 15 de noviembre de 2010*, de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones: “Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras”, propone como estrategia centrarse en la supresión de barreras, identificando ocho ámbitos de actuación fundamentales para lograrlo: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Define cada uno de los ámbitos y realiza propuestas concretas para trabajar con eficacia en la superación de las situaciones difíciles que persisten en ellos. En el apartado correspondiente a educación y formación, finaliza con una propuesta decidida: “Promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad”. Como se indica en su título, esta Europa sin barreras debería ser una realidad en 2020.

- La *Comunicación de 17 de febrero de 2011, de la Comisión Europea*, sobre “Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo del mañana”, destaca la importancia de la escolarización y atención temprana a todos los niños y niñas, y muy especialmente a los que presentan necesidades educativas especiales, pertenecen a entornos sociales desfavorecidos, se desenvuelven en ambientes pobres o son de familias migrantes y con escasos ingresos. A lo largo de sus reflexiones resalta que la atención a estos niños en sus primeras edades contribuye tanto a su mejor éxito escolar (uno o dos años de adelanto, en relación con su edad, en las pruebas PISA), como a reducir, en términos generales, el abandono

escolar prematuro y disminuir en un 20% la población en riesgo de pobreza y abandono, dentro de la Estrategia Europa 2020. Como recomendaciones finales, se proponen:

- Utilizar la educación y los cuidados de la primera infancia de forma eficaz para mejorar la integración y reducir el abandono escolar prematuro;

- Ampliar el acceso de los niños de entornos desfavorecidos, inmigrantes y niños romaníes a una educación y unos cuidados de la primera infancia de calidad (por ejemplo, mediante medidas destinadas a incentivar la participación de las familias desfavorecidas, a adaptar los servicios a las necesidades de las familias o a hacerlos más accesibles y asequibles);

- Obtener pruebas de las ventajas que tiene un servicio universal con respecto a los servicios adaptados, así como de su impacto;

- Elaborar modelos de financiación eficaces y equilibrar la inversión pública y privada.

- *Segundo manifiesto de los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad de la Unión Europea*. Una herramienta para activistas y responsables políticos. Adoptado en Budapest los días 28 y 29 de Mayo de 2011 por la Asamblea General del Foro Europeo de la Discapacidad, a propuesta de su Comité de Mujeres. Respaldado por el Lobby Europeo de Mujeres. Este manifiesto aborda todos los ámbitos vitales de la persona y, este en particular, de las mujeres y de las niñas, intentando evitar la mayor discriminación que se produce en relación con sus iguales de género masculino. Insta a la Unión Europea a revisar toda su legislación y sus prácticas, para hacer real la igualdad de oportunidades de las mujeres y las niñas con discapacidad. En concreto, desarrolla los siguientes apartados: igualdad y no discriminación, imagen social, concienciación, medios de comunicación e imagen social, accesibilidad, situaciones de riesgo y emergencias humanitarias, reconocimiento como personas ante la ley y acceso efectivo a la justicia, violencia contra la mujer, vida en comunidad, derechos sexuales y reproductivos, educación, salud, habilitación y rehabilitación, nivel de vida adecuado y protección social, trabajo y empleo, empoderamiento y liderazgo, acceso a la cultura, al deporte y al ocio, interseccionalidad, género y discapacidad, estadísticas y cooperación internacional.

- *La recomendación del Consejo de Europa de 28 de junio de 2011, publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea de 1 de julio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Dado que el objetivo de esta recomendación se enmarca en la Estrategia Europa 2020, para sacar al menos a veinte millones de personas de la pobreza y la exclusión social en este decenio, parece evidente que se dirige a toda la población, sean cuales fueren sus características personales o sociales.

- *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (CESE) sobre la "Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, El Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones. Una Agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño"*, firmado el 7 de diciembre de 2011 y publicado en el *Diario Oficial*

de la Unión Europea el 15 de febrero de 2012. En este Dictamen, el Comité se preocupa porque la Unión Europea no ha firmado, como tal, la proclamación de los Derechos del Niño y, por ello, considera necesario establecer una cooperación más estrecha con organismos de las Naciones Unidas, el Comité de los Derechos del Niño, el Consejo de Europa y cualquier organismo internacional que represente a los niños o a las asociaciones de menores, de modo que se proteja de forma efectiva, extensiva y horizontal los derechos del niño.

- *El informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020): "Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva"*, publicado en el *Diario Oficial de la Unión Europea* de 8 de marzo de 2012, insiste en la necesidad de la inversión y reformas en el campo de la educación y la formación, y en reducir drásticamente el abandono escolar en las etapas no obligatorias de la educación, al igual que la ampliación de ofertas para la educción permanente. De este modo se favorecerá la movilidad y el empleo en toda la ciudadanía europea. Destaca algunos campos en los que se debe insistir en todos los Estados miembros, tales como la superación del abandono escolar, el desarrollo de la equidad y la diversidad o la educación y cuidado de la primera infancia, mejorando la calidad de las capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas, ciencias y tecnología) e idiomas, el desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares y la modernización de la enseñanza superior.

- *El Dictamen del Comité de las Regiones sobre la pobreza infantil*, publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea de 18 de abril de 2012. Este documento insiste en la necesidad de que todos los Estados miembros reconozcan que la exclusión social y la pobreza infantil constituyen obstáculos importantes para alcanzar los objetivos de la Estrategia Europa 2020, considerando, además, que la situación obedece y requiere de respuestas multidimensionales, por lo que la educación resulta un factor imprescindible para lograr las metas propuestas. También expresa la preocupación por el hecho de que la crisis económica y financiera puedan aumentar los niveles de pobreza absoluta e impedir los logros propuestos.

2.3. El camino hacia la inclusión en la normativa española

- La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa,* dedica su capítulo VII, artículos 49 a 53, a la Educación Especial, reconociéndola oficialmente dentro del sistema educativo. Ya en aquel momento, el planteamiento de atención educativa fija que sólo el alumnado con discapacidades graves sería escolarizado en centros de educación especial, mientras que el resto sería atendido en centros ordinarios, en aulas de educación especial, en su caso. El objetivo prioritario que se marca reside en la educación de este alumnado, su preparación para el trabajo y su integración en la vida social y laboral, siempre que fuera posible.

- La *Constitución Española* de 1978 dedica su artículo 24 a la educación, específicamente, reconociéndola como derecho de todos los españoles y encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos, realizando una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

De acuerdo con lo establecido en la Constitución, el Real Patronato de Educación Especial (ahora Real Patronato sobre discapacidad), creado en 1976 y presidido por S.M. la Reina, acordó la elaboración de un Plan Nacional de Educación Especial inspirado en los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de servicios y equipos multiprofesionales e individualización de la enseñanza.

- La *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI),* estableció como una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social para todos los minusválidos. Esta Ley promueve la “integración educativa” en la escuela ordinaria, insistiendo en el planteamiento de que sólo en ocasiones de excepcional gravedad, los alumnos sean escolarizados en centros de educación especial.

- El *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, ordenó nuevamente esta educación, estableciendo un currículum basado en el general para todos, si bien considerando las diferencias individuales.

- La *Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86,* que, basándose en lo regulado por el anterior Decreto, supuso el comienzo de la integración educativa, con carácter experimental, en España, reconociendo su posibilidad de generalización a partir de experiencias positivas que ya se daban en diferentes realidades del Estado. Las directrices que marcó esta Orden, fueron: a) Que en el curso 1985-1986 se diera prioridad a la integración educativa de los alumnos de Educación Especial de edad preescolar y de primer curso de la EGB; b) Que existiera un centro para la integración de este alumnado por cada sector de población comprendido entre 100.000 y 150.000 habitantes; c) Que se garantizara la continuidad de la integración de los mismos alumnos y en los mismos centros en que la iniciaron en el curso 1985-1986. Se dieron, igualmente, recomendaciones complementarias, iniciándose la integración educativa en centros que se presentaron voluntariamente a la misma.

- La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación,* reconoció ese derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pudiera estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia; estableció el derecho y la obligatoriedad de la educación básica gratuita en el nivel de educación general básica y en la formación profesional de primer grado; reconoció la igualdad de derechos y deberes de todos los

alumnos, entre los que se encuentra el derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales que impidieran o dificultaran el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

- El *Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial,* cuya intención y finalidad fue apoyar la generalización del programa de integración educativa promovido y puesto en marcha a partir del Real Decreto 334 y la Orden de 20 de marzo de 1985, ya mencionados.

- La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),* introdujo el concepto de necesidades educativas especiales y consolidó los principios y prácticas necesarios para generalizar la escolarización integrada. Para ello estableció, continuando las propuestas de normas anteriores, que la escolarización en centros específicos sólo se llevara a cabo en casos excepcionales. Asimismo, reguló la adecuada organización de los Centros para poder llevar a cabo la integración, realizando, además, las adaptaciones curriculares que facilitaran a los alumnos con necesidades educativas especiales la consecución de los objetivos establecidos para todo el alumnado, en el mayor grado posible.

- La Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y de supresión de barreras arquitectónicas, supone un avance importante para progresar en la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad, pues aborda la accesibilidad a los espacios públicos, a los edificios, a los transportes, a la vivienda, etc., para facilitar esa accesibilidad universal (también a los sistemas de señalización y comunicación) todavía no lograda de modo absoluto.

- La *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*, definió la población escolar con necesidades educativas especiales, estableciendo que era la que presentaba necesidades derivadas de discapacidad y trastornos graves de la conducta, al igual que los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Del mismo modo, reguló la obligatoriedad de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de escolarizar a este tipo de alumnado.

- El *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril,* de *ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales,* organizó todos los elementos relacionados con la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de la historia educativa y escolar, de sus condiciones personales de sobredotación intelectual o de condiciones también personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica. Este Real Decreto fue importante por ofrecer garantías de calidad educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales, incorporando esta atención al Proyecto Curricular de los centros y aumentando los recursos, medios y apoyos complementarios para garantizar la educación de calidad a los alum-

nos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, amplió la participación de los padres y su posibilidad de colaboración con el centro educativo.

- La *Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial*, resultó interesante para establecer modelos flexibles y amplios, que llevaran a la máxima autonomía personal y/o laboral a este alumnado, en función de sus posibilidades.

- La *Orden 235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la atención educativa a personas con discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento* (su Reglamento fue modificado por la Orden 1974/2002, de 25 de noviembre). Este Foro tiene asignadas ocho funciones principales, para salvaguardar el cumplimiento de la normativa, realizar estudios e investigaciones y proponer las innovaciones y avances necesarios que promuevan la inclusión de las personas con discapacidad, manteniendo relaciones con otros foros internacionales, nacionales o locales.

- La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*, aunque no llegó a implantarse al ser suspendida por el nuevo Gobierno del Estado Español, a finales del curso 2003-2004, dedicaba el capítulo VII del título I a la atención del alumnado extranjero, del superdotado intelectualmente y del que presentara necesidades educativas especiales por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores equivalentes

- En el momento actual, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, establece que la calidad de la educación y la inclusión educativa requiere de la actuación en otros ámbitos de la vida social a fin de que el principio de inclusión sea una realidad en todos los sectores en los que los ciudadanos desarrollan su vida. Dedica su Título II (Equidad en la educación), Capítulo I, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el cual servirá de marco para el tratamiento que abordaremos a lo largo de este texto.

Además del Ministerio de Educación, otros Departamentos ministeriales desarrollan normativa que complementa la acción del sistema educativo, como no puede ser de otro modo. Entre estas normas, hay que destacar las siguientes.

- La *Ley 51/2003, de 2 de diciembre de 2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, responde al hecho de que las personas con discapacidad constituyen un sector de población heterogéneo, pero todas tienen en común que, en mayor o menor medida, precisan de garantías específicas para vivir con plenitud de derechos o para participar en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos en la vida económica, social y cultural del país. También, se recoge la obligación de los poderes públicos de asegurar que las personas con discapacidad disfruten del conjunto de los derechos humanos: civiles, sociales, económicos y culturales. Las razones que la justifican son la persistencia en

la sociedad de desigualdades y los cambios operados en la manera de entender el fenómeno de la discapacidad, así como la aparición de nuevos enfoques y estrategias. Actualmente, se entiende que las desventajas que presenta una persona con discapacidad tienen su origen en las dificultades personales, pero también en los obstáculos y condicionamientos que en la propia sociedad se oponen a la plena participación de estos ciudadanos. Desde estos planteamientos aparecen dos estrategias de intervención, relativamente nuevas y progresivamente convergentes: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal.

- La *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia,* regula las condiciones básicas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de la ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y, por otra parte, la atención a las personas en situación de dependencia, mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, con la colaboración y participación de todas las Administraciones Públicas y la garantía por la Administración General del Estado de un contenido mínimo común de derechos para todos los ciudadanos en cualquier parte del territorio del Estado español.

- La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres,* en el capítulo II del título ll, establece los criterios de orientación de las políticas públicas en materia de educación y garantiza un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa del principio de igualdad de trato en los objetivos y en las actuaciones educativas, evitando que se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados.

- La *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas,* regula el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, en los términos establecidos en esta Ley.

- La *Orden 2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento*. Integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar del Estado y de la Conferencia Sectorial de Educación, es un órgano colegiado de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo.

****

Como colofón a este resumen de normas de diferente tipo emitidas por distintos organismos nacionales e internacionales, quiero hacer alusión a que, como consecuencia de algunas de ellas y de otras iniciativas en el mismo sentido, se han ido declarando "años" dedicados a actuar para la defensa específica de las propuestas que se habían realizado. Me refiero, por ejemplo, a la declaración del año 2010 como "Año europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social", del año 2008 como "Año europeo del diálogo intercultural" o del año 2003 como "Año europeo de las personas con discapacidad". A pesar de que los dictámenes o resoluciones de la Comisión Europea no son de obligado cumplimiento para los Estados miembros de la Unión, estos suelen preparar acciones concretas, en esos años, encaminadas a favorecer y difundir la situación del tema abordado. Prueba de ello es que, por lo general, las declaraciones antedichas aparecen organizadas con propuestas de objetivos, actuaciones y modo de financiación. Después de la conmemoración de estos años, se publican los resultados obtenidos en los países que se han adherido a dichas propuestas.

Otra consecuencia es, igualmente, la declaración de "días" específicos para la conmemoración de temas semejantes a los del párrafo anterior. Sirvan de ejemplo la celebración el 30 de enero como "Día de la paz y de la no violencia", del 21 de marzo como "Día internacional contra el racismo", del 2 de abril como "Día del autismo", del 16 de noviembre como "Día internacional de la tolerancia" o del 3 de diciembre como "Día internacional de las personas con discapacidad".

Es cierto que si estas acciones son aisladas resultan meramente anecdóticas y sin mayor repercusión para la educación inclusiva, pero si se incardinan en unos planteamientos genéricos de inclusión contenidos en el proyecto educativo institucional y, además, se refuerzan con la conmemoración, en determinados días o años, de actuaciones especiales por parte de la comunidad educativa, resultarán de gran interés y afianzarán actitudes y competencias estrechamente relacionadas con los temas resaltados.

3. ES EL MOMENTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Parece que hay suficientes normas que abogan por la inclusión, ¿o todavía no son bastantes? Es fácil interpretar que todos estamos de acuerdo en la teoría y en las múltiples declaraciones de principios, tanto por parte de los países que hacemos algo como los que sólo firman y luego se olvidan. Se deduce, en consecuencia, que lo único que falta es poner en práctica lo que afirmamos, lo que reivindicamos, lo que es justo en el buen entendimiento de la sociedad entera, por lo que acabamos de comprobar en leyes y conferencias a todos los niveles.

¿A qué estamos esperando? ¿A qué se resuelva la crisis para disponer de mayores recursos? Creo que no, porque el movimiento de inclusión educativa comenzó cuando

nos encontrábamos en el “estado del bienestar”, al menos en Europa, y avanzó, pero con dificultades. Muchas de las opciones que hay que poner en práctica para que la educación inclusiva sea un hecho en las aulas, no suponen ningún incremento de recursos materiales. Otras sí, por supuesto. Pero la actitud favorable hacia la inclusión, la aceptación abierta de todo tipo de alumnado en el centro, la utilización variada de los recursos didácticos que ya están disponibles, la diversificación de métodos por parte del profesorado, la implementación del trabajo en grupo, colaborativo, entre los alumnos y alumnas dentro del aula, la adaptación del currículum a determinadas características del alumnado, la promoción de las familias en su compromiso con las actividades del centro docente..., estoy convencida de que son cuestiones que se pueden aplicar si se tiene voluntad de hacerlo y si se cuenta con la preparación profesional adecuada, que doy por supuesta.

En el camino hacia el logro de una escuela inclusiva surgirán situaciones no fáciles de resolver o que precisarán de nueva formación y actualización de todos los participantes en el trabajo. Es evidente. Pero para llegar a ese momento, hay que comenzar a realizar las acciones necesarias para la mejora de la calidad educativa que llega al alumnado mediante el modelo inclusivo de educación. Es la única forma de diagnosticar, sobre una base de evaluación certera, las necesidades y los recursos (de todo tipo) pendientes de alcanzar para seguir avanzando. Cuando el modelo se implementa, se valoran los procesos que tienen lugar en el centro y en las aulas, se refuerza todo lo que de positivo se está produciendo, se concreta lo que falta, se va consiguiendo y se sigue avanzando sin dejar nunca de mejorar. Entonces es posible perfeccionar el primer proyecto, la primera hipótesis de trabajo planteada.

Será la única forma de lograr una educación inclusiva, insisto, democrática y de excelente calidad, que atienda a todos y cada uno de los alumnos que conforman nuestra sociedad actual y quienes serán los protagonistas de la futura.

Capítulo II
La atención a la diversidad desde el sistema educativo

1. LA DIVERSIDAD DE LA PERSONA, MARCO EDUCATIVO DE REFERENCIA

El marco común que resulta válido para el modelo de educación inclusiva se incardina en la necesidad de atender a la diversidad de características que presentan las personas en cualquier circunstancia de la vida, y también, cómo no, en sus primeras etapas de desarrollo, que transcurren en buena parte y durante muchísimas horas en las instituciones educativas, dado el carácter obligatorio de la educación hasta, al menos, los 16 años de edad.

Este planteamiento obliga a tener en cuenta tanto las situaciones sociales en las que se encuentra cada estudiante -debidas a su contexto familiar y grupal habitual o a las condiciones laborales de sus padres-, como las personales en lo que se refiere a su idiosincrasia intelectual o biológica (considerando, no obstante, la fuerte relación entre ambas) o a circunstancias temporales que exigen momentáneamente atención particular.

¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la atención a la diversidad en educación? Evidentemente, a la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes. Esa personalización debe ser asumida desde dos perspectivas fundamentales:

- La del sistema educativo general, que responde a las normas establecidas por las Administraciones correspondientes, y que deben considerar las exigencias derivadas del planteamiento sistémico diversificado (estructura del sistema, formación del profesorado, requisitos para las instalaciones, profesionales para las instituciones, recursos materiales apropiados, medidas legales fundamentales y complementarias, etc.).
- La del centro educativo con el conjunto de la comunidad escolar, que tomando en consideración el marco anterior, deberá asumir e implementar las opciones mejores

para llevar a la práctica la educación inclusiva. La escuela, de cualquier nivel, es el lugar en el que se producen los hechos educativos, por lo que ahí lograremos concretar el modelo pretendido, o no. La concreción del currículum general, sus opciones metodológicas y evaluativas, la organización flexible, la interacción institucional con la familia..., prácticamente la totalidad de las decisiones deberán tomarse en el centro docente, por lo que su comunidad (profesorado, directivos, inspección, familias, otro personal, administraciones cercanas, asociaciones, empresas del entorno, etc.) será la última (y la primera) responsable del modelo educativo aplicado.

A lo largo de este texto, abordaremos muchas de las cuestiones citadas, especialmente las que se relacionan con la teoría y la práctica educativas, más que con las relacionadas con la Administración, de manera que se facilite la educación inclusiva sin necesidad de esperar a grandes reformas, sino a través de las innovaciones permanentes que la escuela tiene que poner en funcionamiento si quiere adecuar su educación a la población escolar que atiende y a las exigencias de su contexto particular.

El cambio fundamental que se está pidiendo para que la educación inclusiva sea una realidad, es la ruptura con las rutinas igualitarias, homogenerizadoras, con la consideración de que todos nuestros alumnos de 10 años son iguales... ([5]) Hay que pasar al entendimiento de que cada alumno es diferente al otro, siempre, aunque no sea de otra cultura o no tenga discapacidad alguna. Siempre los alumnos presentan diferencias entre ellos. Por eso la personalización de la educación y de la enseñanza es la clave para la educación inclusiva y para la consecución del éxito escolar, para el logro de unos buenos resultados de aprendizaje de cada alumno o alumna en función de sus características y de sus posibilidades. Hay que modificar hábitos recalcitrantes, especialmente en metodología y evaluación, elementos curriculares que constituyen quicios imprescindibles para la atención a la diversidad desde la educación.

5. Las viñetas de Frato están tomadas de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, marzo de 1993.

Ilustración 1: Todos somos diferentes





Antes de abordar los dos grandes modelos de sistemas educativos que se encuentran vigentes -y se han encontrado a lo largo de la historia, en algunos momentos como opción única-, quiero aclarar que siempre que aparezca el término currículum en esta obra -salvo que se aclare lo contrario- nos estamos refiriendo a algo más que a una mera “programación” de conocimientos en sentido tradicional y que, por ello, se está

realizando una alusión más amplia, incluyendo otros muchos elementos organizativos y funcionales tanto o más importantes que los relativos exclusivamente a la transmisión de conceptos, recogidos en una serie de temas que, en su momento, constituyeron los programas de enseñanza. En cualquier caso, son momentos sociales diferentes que, por eso mismo, exigen una educación diferente, haciendo hincapié, ahora mismo y abogando por la inclusión, en el desarrollo de las capacidades o la adquisición de las competencias necesarias en cada época histórica.

Modelos administrativos de educación

Para enmarcar las fórmulas que se generan desde la Administración educativa de cualquier país, y que ofrecen, como consecuencia, distintas estructuras escolares para la educación del alumnado -entre las que puede, en mayor o menor grado, elegir cada familia-, comencemos afirmando que son diferentes modelos los que pueden adoptarse para escolarizar a los niños y niñas, sobre todo pensando en las etapas de educación obligatoria. Ciertamente, una Administración cumple con la obligación de educar, garantizando el derecho a la educación de toda su población, bajo diversos enfoques, en función de la sociedad que quiere promover en su país.

Por una parte, se puede ofertar un modelo segregado de educación, en el que los alumnos se escolarizan de acuerdo con sus características personales de muy distinto tipo. Aparecen escuelas para niños, por un lado, y para niñas, por otro, para alumnos con necesidades educativas especiales, para alumnos con alta capacidad intelectual, para los inmigrantes, para los indígenas, para los de determinada religión, para los pertenecientes a diferente clase social... En fin, la gama es variada según el país y la ideología del gobierno que lo dirige.

Por otra parte, se ofrece un modelo inclusivo de educación, en el que los alumnos asisten todos a una misma escuela y son atendidos en ella de acuerdo con sus características personales, que pueden ser las comentadas en el párrafo anterior y cuantas aparezcan circunstancialmente a lo largo de su educación, como antes decía, especialmente en sus etapas obligatorias. Es decir, que se educan juntos niños y niñas de distintas capacidades y talentos, de distinta etnia, de diferente cultura y/o lengua, de diferente sexo/género, de cualquier creencia religiosa... Constituye la escuela, de este modo, una pequeña reproducción de lo que es la sociedad democrática, en la que va a tener que vivir y convivir ese alumnado en el presente y, sobre todo, en los años futuros, en los que ellos sean los protagonistas de la vida social.

Con la simple enumeración del concepto de escuela segregada e inclusiva, ya se observa que no está generalizado un modelo “puro”, tampoco en las sociedades autodenominadas democráticas. Quedan muchas secuelas, muchos restos de regímenes políticos o intereses de clases sociales predominantes, contrarios al planteamiento que actualmente decimos disfrutar.

En los puntos siguientes analizaremos las características y consecuencias que cada uno de estos modelos posee, tanto por lo que se refiere al sistema educativo en su interior, como por las repercusiones seguras que tendrá en la convivencia social.

2. EDUCACIÓN SEGREGADA Y DISEÑO CURRICULAR CERRADO

Utilizando como eje el currículum educativo, en el sentido amplio que antes apuntamos, puede adherirse, sin problema, la ideología que promueve la educación segregada con la propuesta de un currículum escolar cerrado, pues parte de que todos los alumnos son iguales, o deben serlo.

¿Qué se entiende por *currículum cerrado*? El que responde a una concepción curricular adscrita a un programa de conocimientos o plan de estudios meramente instructivo y ofrece, por lo tanto, totalmente delimitados los contenidos de todos los componentes que lo conforman, incluso hasta sus más mínimos detalles de funcionamiento; es decir: la estructura, las materias curriculares, los objetivos, los contenidos, su secuenciación y temporalización, los métodos que deberán utilizarse, los tipos de actividades -incluso a veces se determinan las actividades concretas que se realizarán- y los recursos didácticos, el modelo de evaluación, incluyendo pruebas específicas para los distintos tramos que se establezcan..., y también -en lo que se refiere a organización-, se determinan los tiempos, los horarios, la utilización de los espacios, los reglamentos internos, el modelo de dirección, el establecimiento de relaciones institucionales, las vías de información internas y externas, etc. Creo que merece pocos comentarios, por cuanto que no ofrece posibilidades de modificación alguna y lo único que requiere de los centros y el profesorado es su aplicación puntual y obediente. Su finalidad es garantizar la misma educación y enseñanza en todos los centros y para toda la población, entendiendo implícitamente que esta población presenta unas características homogéneas y que, por lo tanto, los resultados positivos con un determinado grupo deben serlo, igualmente, con todos. En buena lógica, este modelo es perfectamente coherente con un sistema político y social autoritario, que quiere conseguir la permanencia de sus principios a través de la uniformidad en todas las personas mediante la instrucción institucional y que la asegura -con todas las interrogantes que se quieran añadir a esta “seguridad”- imponiendo un programa -no me atrevo a denominarlo currículum- igual para todos los del mismo grupo. Un sistema centralizado, que responde a una concepción de la persona y de la sociedad que impide cualquier otra alternativa posible a la establecida por los iluminados.

Esta forma de programar se ajusta bien al modelo escolar segregado, pues en el mismo se escolariza al alumnado en base a características generales comunes: resultados académicos, capacidad, talento, etnia, lengua..., lo cual favorece la idea de que “son todos iguales”, aunque, incluso en estas circunstancias, como bien sabemos, sean todos diferentes.

Características del currículum cerrado

Siguiendo los comentarios de Wickens (1974: 179-198), al referirse a los currículos dentro de los sistemas educativos abiertos y cerrados, enumeraré algunas de sus características básicas y habituales, de acuerdo con su intencionalidad, elaboración y aplicación. Así pues, los currículos cerrados:

- Intentan mantener el equilibrio del sistema a través del logro de las conductas propuestas.
- Determinan todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos y evaluación.
- Controlan la interacción en el aula mediante la estrategia de premios y castigos. Prácticamente no se produce interacción entre el funcionamiento del sistema en el aula y los contextos individuales.
- Se estructuran basados en un proceso lineal y acumulativo.
- Poseen secuencias de instrucción que reflejan la jerarquía del desarrollo conceptual, no considerando otros aprendizajes que también facilita y favorece el centro educativo, de forma explícita o implícita.
- Valoran fundamentalmente la eficiencia. El modelo ideal, desde este parámetro, es el que transmite el máximo de contenidos en el mínimo tiempo.
- Estructuran los contenidos en torno a las materias tradicionales, sin tener en cuenta las exigencias sociales más actuales.
- “Miden” los contenidos por el grado de información recordada y las habilidades observables.
- Son elaborados por personas distintas a las que los aplican y evalúan.
- Asignan al profesor el papel de simple transmisor de los conocimientos establecidos y al alumno el de receptor pasivo de los mismos.
- Determinan los criterios de evaluación en función de los objetivos observables de comportamiento señalados por los autores del programa académico.
- Dan gran importancia a la conformidad con la norma establecida y los valores tradicionales.
- Valoran más los resultados que los aprendizajes adquiridos durante los procesos.

Queda bastante claro, como ya dejamos apuntado, el papel social que se otorga a este modelo curricular y la uniformidad y pasividad que exige de la persona, tanto de la que educa como de la que se educa. En consecuencia, es un modelo válido para determinados regímenes políticos y determinado modelo de sociedad, que no coincide, precisamente, con el democrático e inclusivo de nuestro contexto actual de convivencia.

Si se acepta la premisa de no intervención ni participación en las decisiones curriculares por parte de los protagonistas de la educación, evidentemente aparecen aspectos "positivos" desde un enfoque simplista y pragmático, ya que no hay nada más fácil que ponerse de acuerdo con uno mismo: facilidad de homologación del sistema educativo nacional, linealidad de su transmisión y evaluación, equilibrio teórico entre todas las disciplinas o seguridad en la adquisición de ciertos niveles concretos de conocimiento. No obstante, estas afirmaciones, en primer lugar, no pueden garantizarse en absoluto -cualquier profesor sabe con certeza cómo desenvuelve su autonomía dentro del aula, incluso en sistemas cerrados y autoritarios- y, además, presentan graves problemas no sólo de carácter social, sino también individual y profesional: la anulación de la iniciativa innovadora de los docentes, el fomento de la pasividad personal, la imposibilidad de adaptación a las características personales del alumno, la falta de respeto a la diversidad de ideas y culturas, la burocratización de las decisiones educativas, la sumisión ante la autoridad... (Kirk, 1989), son algunos de los importantes inconvenientes que se generan a partir de modelos semejantes.

Creo que pesan demasiado las desventajas para poder ni siquiera pensar en el currículum cerrado como modelo válido y aceptable en estos momentos, en los que a cada persona se le exige ser crítica e innovadora. Por otro lado, afortunadamente, resulta inviable en una sociedad democrática que pretenda educar a sus ciudadanos para la participación activa en la misma, ya que el resultado práctico del modelo segregado que desarrolla un programa cerrado de conocimientos es un "ciudadano" pasivo, no participante, callado, sumiso, anodino, no creativo... Que, además, supone sujetos que se desarrollan en contextos bastante homogéneos y con poca viabilidad de cambio en lo que se refiere a entorno y nivel social. Todo lo contrario de lo que fomenta la democracia para su práctica habitual, al menos en el plano teórico.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISEÑO CURRICULAR ABIERTO Y FLEXIBLE

La escuela inclusiva debe caracterizarse por su compromiso y su organización, en sentido amplio, para atender con educación de calidad a todo el alumnado, lo que implica, sin duda alguna, la consideración de cualquier característica o circunstancia que puedan plantear sus estudiantes. Esa personalización educativa garantizará que cada alumno o alumna alcance de la mejor manera las competencias previstas en el sistema, a través de la estructura curricular establecida para ello.

Este punto de partida descarta, de entrada, la filosofía del currículum cerrado ya expuesta, y aboca a la adopción de un currículum abierto, que como entramado general permita esas adaptaciones necesarias para el desarrollo personal y el aprendizaje de cada alumno, sin renunciar a una base cultural común.

El currículum abierto se define como aquel que, aun regulando los elementos considerados como básicos en el aprendizaje del alumnado, de acuerdo con las normas de

cada país y el consenso general que garantiza su adopción democrática, no cierra la concreción última de su implementación, sino que establece un margen suficiente de autonomía para los profesionales docentes constituidos como equipo en cada centro, con objeto de tomar las decisiones de aplicación pertinentes en función de las características del entorno y de la población que se atiende en la realidad. Los elementos básicos a los que aludo pueden ser los objetivos generales del sistema y las competencias que deben dominarse, los contenidos comunes incuestionables, las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades dentro de un sistema general, los indicadores de evaluación comunes para la promoción y la titulación, etc. Es decir, que si en la sociedad presente parece necesario avalar la calidad educativa para los ciudadanos de cada nación o, por citar un ejemplo más amplio, de la Unión Europea, resulta conveniente establecer una base que se respete en cualquier región o escuela de determinado territorio, de manera que las personas no sean discriminadas por su lugar de nacimiento o desempeño laboral, por el tipo de escuela al que asisten, etc., sino que estos factores no resulten significativos para los logros que pueda alcanzar el estudiante. En definitiva, se trata de conjugar la apertura curricular -imprescindible para que la igualdad de oportunidades sea un hecho cierto- que permita ofrecer respuestas educativas diferenciadas a las distintas personas que el sistema educativo obligatorio atiende (a todas, afortunadamente, en gran parte de países), con un modelo curricular básico acordado socialmente como garante de esa calidad pretendida y que, por ello, determina qué es lo que no puede faltar en la educación ofertada.

En general, el diseño curricular abierto suele marcar las capacidades que deben desarrollarse y/o las competencias que deben adquirirse al finalizar las diferentes etapas o niveles en los que se estructure el sistema, unas líneas de contenidos aceptados como importantes para continuar con aprendizajes posteriores -incluso con aprendizajes a lo largo de la vida, en una concepción de educación permanente, imprescindible en la actualidad- y criterios o indicadores de evaluación que ofrezcan información acerca de lo conseguido y permitan mejorar el sistema de modo paulatino pero constante. Los problemas para aplicar el currículum abierto vienen más de las estructuras administrativas y de funcionariado -que pueden derivar en organizaciones rígidas y difícilmente variables, aunque no necesariamente si se toma en consideración la regulación legal más reciente- que de la propia elaboración del diseño, realizada, en muchas ocasiones, con gran profesionalidad por parte de los centros educativos.

Si se hablara de un currículum abierto a ultranza, en sentido estricto y riguroso, habría que dejar en manos de los docentes su determinación completa, de manera que la Administración no impusiera ninguna premisa ni en su diseño ni en su aplicación. Pero esta “utopía”, en más ocasiones que las deseadas, ha resultado poco beneficiosa para las familias que se han embarcado en ella (la escuela de Summerhill, por ejemplo, resultó un desastre para muchos de sus alumnos). Hay centros, ciertamente, con diseños curriculares propios y bastante diferenciados en algunos de los elementos del currículum general. Pero, sobre todo, las mayores distancias se suelen dar cuando esa diver-

sidad afecta a los modelos organizativos, metodológicos y de evaluación, que constituyen tres claves para cambiar significativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cuando un centro toma opciones decididas y valientes en esos ejes del currículum y de la organización, incluso respetando las competencias, los objetivos y los contenidos del currículum general, logra resultados cualitativos claramente superiores a la media del sistema, más tradicional y rutinario. Conseguir una educación de calidad supone tomar medidas adaptadas al desarrollo individual y social de cada persona y eso requiere de decisiones cercanas y profesionales rigurosas. En fin, que cuando se emprende una utopía, debe estar fundamentada en todos los saberes disponibles en cada momento, porque trabajar en educación es una responsabilidad única: se juega con el tiempo irrecuperable del ser humano (no valen esas mal llamadas "recuperaciones" inventadas en la enseñanza) y, especialmente, con su futuro, el único de que dispone. No hay que olvidar que, como nos dice Eduardo Galeano, la utopía sirve para caminar:

> "Ella está en el horizonte,
> me acerco dos pasos
> y ella se aleja dos pasos,
> camino diez pasos
> y el horizonte se corre
> diez pasos más allá.
> Por mucho que yo camine
> nunca la alcanzaré.
> ¿Para qué sirve la utopía?
> Para eso sirve. Para seguir caminando".

Por tanto, dentro de la concepción abierta del currículum, caben distintos niveles de flexibilidad y de apertura. Es interesante estudiar la evolución que se ha producido en Inglaterra y el País de Gales en las últimas décadas, donde se ha pasado de tener un currículum absolutamente abierto, elaborado en cada escuela y difícilmente evaluable de forma generalizada, dada la multiplicidad de factores que podían incidir en él, hasta un currículum oficial (Kirk, G.: 1989), establecido legalmente -situación desconocida en el Reino Unido- y evaluado de forma permanente a través de pruebas pasadas al alumnado de determinados grados. Las reacciones por parte de los profesionales de la educación no tardaron en hacerse notar y, no obstante, el nuevo modelo se ha implantado y habrá que esperar -como siempre en educación- para comprobar y comparar los resultados obtenidos con ambos modelos.

Si parece razonable la existencia de un currículum básico, con posibilidades de adecuación, también caben distintos modos y grados de apertura. Por ejemplo:

- El centro educativo elabora su propio currículum a partir del obligado por la norma en la región donde se ubique, que afecta a todos sus ciclos, etapas o niveles. Pero únicamente marca pautas dentro de las cuales cada equipo de profesores plasmará

su proyecto concreto. Estas pautas se referirán a competencias y objetivos por ciclo o nivel, estrategias metodológicas comunes, tipología de actividades para el centro, modelo de evaluación, organización de los recursos didácticos disponibles, organización general del centro... Con posterioridad, el profesorado detalla competencias y objetivos, selecciona contenidos, actividades, materiales didácticos..., de manera que concreta todo lo que antes faltaba para poder intervenir directamente en el aula. Esa programación prevista y escrita en equipo, se pondrá en práctica con las adaptaciones que, en su caso, precisen determinados alumnos, por sus características personales, o con los agrupamientos y refuerzos pertinentes, según las circunstancias.

- Considerando los modos de actuación didáctica en el aula y teniendo en cuenta la necesaria motivación del alumnado hacia la temática que se trabaje, a la par de que estos alumnos dispongan de una base de conocimiento que permita construir, sobre ella, nuevos aprendizajes, es posible la adopción de dos posturas:

• El profesor prevé una programación y, para llevarla a cabo en condiciones favorables, motiva mediante diferentes estrategias a su grupo para interesarlo en la unidad didáctica que desarrollará. De este modo dirige -más o menos explícitamente- el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

• El equipo de profesores no concreta los contenidos y actividades que se trabajarán, dejando abiertos estos puntos para la negociación con los alumnos y alumnas. Cada profesor, por tanto, debe delimitarlos en el aula, ofreciendo participación y posibilidad de elección a su grupo. Este planteamiento supone disponer de un gran nivel de autonomía curricular, pues no se “cierra” el programa hasta contar con los interesados que lo van a poner en práctica. Este modelo suele ser más fácil de aplicar en niveles superiores de enseñanza, no en los comunes, donde en la mayoría de los países se parte de elementos obligatorios para el aprendizaje, lo cual excluye la apertura total aquí planteada.

Stenhouse (1984, 1987) es el defensor a ultranza de este último modelo y de la máxima libertad del centro para el diseño curricular: “El currículum es un área de decisión que debe ser encomendada a escuelas individuales (...). La escuela se convierte en el foco de la evolución del C. y resulta posible un proceso continuo de desarrollo orgánico. (...) toda escuela debería tener un amplio plan de desarrollo. El proyecto sería modificado cada año, como parte de un continuo proceso de adaptación y perfeccionamiento” (1984: 173). Este mismo autor cita tres modelos de currículum abierto en la obra aludida. Hay que decir que su ámbito de trabajo era la Educación Universitaria.

Los distintos planteamientos expuestos, dentro del currículum abierto, pueden resultar complementarios en algunos casos (se negocia el contenido curricular para un periodo de tiempo parcial, por ejemplo, y el resto se ajusta al establecido por el centro...) y dependen, fundamentalmente, de los niveles educativos con los que se trabaje y, por lo tanto, de la posibilidad de elegir y de decidir del alumnado, del profesorado y del

centro docente, en función de la autonomía que proporcione el modelo educativo general.

3.1. Características del currículum abierto

Al igual que en el caso anterior, enumero a continuación algunas de las características básicas del currículum abierto, en función de su intencionalidad, elaboración y aplicación.

Los currículos abiertos, por tanto:

- Parten de la concepción de la persona como agente activo, comprometido y en constante interacción con su entorno.
- Dan relevancia a los intereses, culturas o circunstancias individuales.
- Consideran positivas las posibles situaciones de desequilibrio que pueden aparecer por el cambio de personas que actúan en el programa, al igual que por las influencias externas que se generan.
- Adaptan los programas de forma permanente, en función de la evaluación de los procesos educativos.
- Consideran el proceso de aprendizaje como un desarrollo de estructuras cognoscitivas de creciente complejidad, que exige continuas reorganizaciones del mismo.
- Hacen depender este proceso de amplios repertorios de experiencias para cada estadio madurativo.
- Otorgan gran importancia a los planteamientos interdisciplinares para lograr aprendizajes significativos y contextualizados.
- Rompen las barreras disciplinares mediante situaciones de trabajo que precisan síntesis o entrecruzamientos de conocimientos.
- Adaptan cualquiera de los elementos curriculares a las diferencias de cada uno de los alumnos.
- Consideran al alumno como autor y protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo personal.
- Consideran al profesor como autor, aplicador y evaluador (no exhaustivo) del programa.
- Centran las técnicas de evaluación en las relaciones interpersonales, la observación de los procesos y la utilización del entorno educativo por parte del alumnado.
- No plantean reglas fijas de éxito y las expectativas sobre los resultados dependen de la situación contextual.
- Tienen más en cuenta los procesos que los resultados, si bien estos deben ser mejores que cuando los procesos no se consideran. Obviamente, si mejora el proceso debe mejorar el resultado.

Como es evidente, el modelo curricular abierto responde bien a los principios de una sociedad democrática, participativa, diversa, pluralista y con expectativas de interculturalidad, coadyuvando eficazmente al desarrollo de todas las personas, para que sepan y puedan desenvolverse positivamente en ella. Posee las características adecuadas para educar al futuro ciudadano, favoreciendo desde la edad escolar la adquisición de actitudes y hábitos imprescindibles e irrenunciables en nuestra sociedad. Sin embargo, se achacan ciertos peligros al currículum abierto, que yo considero

Figura 1: Características de los modelos curriculares abiertos y cerrados

Currículum abierto	**Currículum cerrado**
Concepto de persona comprometida y en constante cambio interactivo	Mantenimiento del equilibrio del sistema por el logro de las conductas propuestas
Importancia de los intereses, culturas y problemáticas individuales	Valoración de la eficiencia por encima de todo
Consideración positiva del desequilibrio debido a las influencias externas	Control de la interacción en el aula por el sistema de premios y castigos
Readaptación continua de programas	Estructuración curricular en un proceso lineal y acumulativo
Fundamentación del proceso de aprendizaje en el desarrollo de estructuras cognitivas, mediante sucesivas reorganizaciones	Jerarquía del desarrollo conceptual en las secuencias de instrucción
Dependencia del proceso de los repertorios de experiencias graduales	Elaboración y aplicación por parte de profesionales diferentes
Importancia de la interdisciplinariedad	Estructuración de los contenidos en disciplinas
Propuesta de situaciones de trabajo que exijan síntesis y rompan las barreras disciplinares	Importancia de la conformidad con la norma establecida
Adaptación de los elementos curriculares a las diferencias del alumnado	Determinación cerrada de todos los elementos curriculares
Consideración del alumno como autor de su propio conocimiento y desarrollo	Consideración del alumno como receptor pasivo de conocimientos
Consideración del profesor como autor, aplicador y evaluador del programa	Consideración del profesor como mero transmisor de conocimientos

Currículum abierto	Currículum cerrado
Técnicas de evaluación centradas en relaciones interpersonales, observación de procesos y utilización del entorno educativo	Evaluación mediante el control de los conocimientos recordados y las habilidades observables
Indeterminación de reglas fijas de éxito y de las expectativas sobre los resultados	Criterios de evaluación en función de los objetivos comportamentales establecidos
Consideración de los procesos como más importantes que los resultados	Consideración de los resultados como más importantes que los procesos

Adaptado de Wickens (1974)

superables cuando se trabaja con rigor y profesionalidad. Se afirma que disminuye el rendimiento del alumnado, que resulta difícilmente comparable y homologable a nivel general, que depende de la intención y capacidad del profesorado, que puede ser incompleto y no responder a las exigencias sociales... En cualquier caso, estas desventajas posibles se atenúan mediante modelos de evaluación internos y externos (en definitiva, control social y democrático) que garanticen la educación de calidad de los centros docentes, pero nunca cediendo a planteamientos regresivos y anulando la formación del ciudadano demócrata y plural que debe asumir, como responsabilidad, el sistema educativo. Será más compleja la meta, pero imprescindible.

En cualquier caso, un sistema educativo inclusivo que promueva instituciones educativas inclusivas como camino necesario para la sociedad inclusiva equivalente a la democrática que decimos tener y defender, tiene que partir de un planteamiento abierto del currículum, buscando fórmulas diversas para distintas situaciones y personas que permitan su mejor formación. Las filosofías rígidas no resuelven los problemas actuales. Hay que buscar soluciones válidas para la sociedad futura, no ancladas en tiempos pasados que nunca se sabe si, realmente, fueron mejores.

3.2. Exigencias para la aplicación del currículum abierto

Aunque más adelante se aborde especialmente la exigencia organizativa de todo currículum, desde una perspectiva abierta y equilibrada, anticipo -sin ánimo de exhaustividad- algunos de los requisitos básicos para ponerlo en práctica con garantía de éxito y calidad en los aprendizajes de todo el alumnado:

- Organización flexible del centro escolar, que facilite la adaptación a las diversas situaciones que puedan plantearse, mediante agrupamientos flexibles del alumnado, utilización adecuada de los espacios, establecimiento de departamentos de recursos didácticos escolares, etc.
- Capacidad suficiente en la toma de decisiones por parte del equipo directivo.

- Formación y actualización permanente del profesorado en educación inclusiva, organización, diseño curricular y evaluación.
- Posibilidad de realizar adaptaciones curriculares (de refuerzo o de ampliación, según los casos) para atender al alumnado en cada momento.
- Trabajo en equipo y de carácter colaborativo del profesorado.
- Ambiente participativo en el conjunto de la comunidad educativa.
- Clima escolar positivo y estrategias coherentes para el trabajo con el alumnado, de manera que la organización no contradiga el discurso curricular y, por el contrario, apoye la introyección de actitudes y pautas de comportamiento conformes con los objetivos generales pretendidos (muchos de estos objetivos no se alcanzan estudiando, sino viviendo).
- Disponibilidad de los recursos didácticos, en orden a conseguir su máxima funcionalidad.
- Creación de una web del centro, desde la cual se acceda a todo tipo de recursos disponibles en el mismo.
- Implantación en el centro de un modelo de evaluación que no condicione negativamente ni impida los procesos de atención a la diversidad y de aprendizaje concebidos en los proyectos institucionales, sino que los potencie.

Son algunas de las líneas que pueden seguirse en el momento de implantar los currículos abiertos. Aunque en principio puedan parecer más complejas que las tradicionales, son las que de modo efectivo darán respuestas coherentes ante las exigencias educativas de las sociedades plurales y democráticas.

4. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Antes de entrar al comentario de este apartado, quiero destacar que, como ya va quedando apuntado en el texto anterior, desde el punto de vista educativo la primera medida política que se debe adoptar es la oferta de posibilidades de autonomía curricular y organizativa para los centros docentes, pues sin ella poco podrán hacer para adaptar el diseño curricular general a las características que requiera, en concreto, su actuación diaria. No obstante, todo lo relacionado con diseño curricular y organización se tratará en capítulos independientes, por lo que ahora se trata de decidir y comentar las medidas que habitualmente se vienen tomando para complementar adecuadamente la acción escolar que con carácter regular se lleva a cabo en centros y aulas. Son medidas, las que aparecen a continuación, de tipo general, que se incorporan a los sistemas educativo y de servicios sociales para garantizar que la educación inclusiva no se vea amenazada por falta de medios o dificultades específicas de algunos estudiantes o grupos de familias especialmente desfavorecidos en su contexto social.

Como síntesis de algunas de las medidas genéricas que deberían adoptarse para garantizar la igualdad de oportunidades educativas a toda la población, destacaría las siguientes:

1) Establecimiento y aplicación de un currículum básico obligatorio para toda la población, que garantice una educación con calidad suficiente para desarrollar una vida digna, tanto personal como socialmente.

2) Flexibilización curricular y organizativa, para que se pueda adecuar la enseñanza a las necesidades del entorno y a las características del alumnado.

3) Autonomía de los centros docentes, de manera que dispongan de capacidad para desarrollar el currículum adaptado y para optar por el modelo organizativo más adecuado y facilitador del aprendizaje.

4) Adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado, cuando la situación lo requiera.

5) Establecimiento de políticas para la compensación de desigualdades en educación, para el alumnado socialmente desfavorecido.

6) Coordinación del trabajo en este campo entre las diferentes administraciones, organizaciones y otras entidades dedicadas a estos fines.

7) Desarrollo de políticas globales que favorezcan el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades educativas y sociales.

En cualquiera de los casos o circunstancias que se planteen, en estos momentos es clave para la sociedad contar con ciudadanos preparados para el cambio, para el aprendizaje continuo y para el avance rápido en conocimientos y tecnología..., en definitiva, para saber convivir -presencial o virtualmente- con toda la humanidad y sus diferencias, disponiendo de competencias y actitudes adecuadas para ello. Es un buen reto para la educación inclusiva.

Nos iremos refiriendo a distintas opciones que, como antes decía, se han ido desarrollando a lo largo del tiempo, con buenos resultados, y que abordan la atención a las diferencias del alumnado que, en síntesis, aparecen reflejadas en la figura 2.

4.1. ¿Quiénes son los alumnos diferentes?

Antes de comenzar a abordar las medidas de carácter educativo que se pueden -y deben- organizar para la atención diversificada del alumnado, especialmente durante las etapas de educación obligatoria, creo que conviene dejar constancia, aunque no sea exhaustiva, del alumnado que presenta mayores diferencias con respecto a la población general, cuando se habla de atención a la diversidad en los centros educativos.

No obstante, partiendo de un enfoque inclusivo de la educación, precisamente uno de los valores esenciales del mismo es el de asumir las diferencias de todos los alumnos y alumnas, es decir, que la respuesta a la pregunta que da título al presente apartado es

muy sencilla: los alumnos diferentes son todos. En este sentido, y con toda la razón apoyando su afirmación, expresa Jostein Gaarder (1997: 15) a través de Joakim: “La gente suele hablar de un día “normal y corriente”. Cuando oigo eso me enfado muchísimo, porque ningún día es igual a otro y, además, no sabemos cuántos días de vida nos quedan. Aún más tonto (...) resulta hablar de un chico “corriente” o de una chica “normal y corriente”. Eso sólo lo decimos cuando no queremos molestarnos en conocer mejor a las personas”. No hay dos días iguales, pero, menos aún, dos personas iguales.

La asunción de este principio es la base y la riqueza de la educación inclusiva, pues pretende atender a cada persona -en cualquiera de las etapas de la vida en que se encuentre- de acuerdo con sus singularidades, y estas son muchas y variadas en el conjunto de la población. Como se viene insistiendo desde el comienzo del texto, la educación inclusiva es la única que se ajusta a un sistema democrático de gobierno y de sociedad, pues coincide plenamente con sus planteamientos teóricos y de convivencia. Resulta hasta redundante denominar inclusiva a la educación en una sociedad democrática, pues todo sistema educativo debe adoptar estos principios, salvo que delegue sus funciones principales y deje de preparar para la vida actual a los ciudadanos, ahora estudiantes.

Teniendo en cuenta esta perspectiva inicial, aparecen, en la figura 2, las distintas características de los alumnos y alumnas que, por unas u otras razones -ya sean personales o eminentemente sociales- plantean necesidades de atención y que, como ya anticipé, son todos. No obstante, también quiero anotar que algunos de ellos precisan de un apoyo específico de carácter permanente, incluso, en algunos casos, por presentar un déficit concreto que deriva en una discapacidad. A la neutralización de esa discapacidad se tiene que dedicar la educación, para que siempre que sea posible, se supere. Un ejemplo antes de continuar: un niño ciego tiene un déficit de visión, que deriva en una discapacidad para leer y escribir. Si se le provee de libros en braille y de un ordenador con teclado en braille, y accede a la lectura y a la escritura mediante ellos, desaparece la discapacidad para leer y escribir. En contextos sociales más desfavorecidos que el nuestro habitual, el déficit de visión se resolvería con unas gafas..., que el niño no tiene, y se le etiqueta de “discapacitado” por esta cuestión tan nimia. Evidentemente, en otras situaciones no es tan simple la solución. Puede ser, por el momento, irresoluble. Pero siempre se pueden mejorar las situaciones de discapacidad, y esa es la meta de la educación inclusiva para todos. Todos los niños y niñas tienen que superar sus posiciones iniciales de aprendizaje, y aprender a aprender de forma permanente. Es un fuerte reto para la educación, pero es una gran oportunidad para la sociedad democrática actual.

De acuerdo con la normativa española vigente (LOE, arts. 71 a 79), los *alumnos que presentan necesidad específica de apoyo educativo* son los que requieren una atención educativa diferente a la habitual por plantear necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por

haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. Este conjunto de alumnado precisa de apoyos específicos, temporales en algunos casos y permanentes en otros, en función de sus peculiaridades, como ya anticipamos. En cualquier caso, son estudiantes que hay que recibir especialmente en los centros y en las aulas, para garantizar su igualdad de oportunidades y para que adquieran las competencias establecidas en el sistema educativo obligatorio, en el mayor grado que sea posible.

Figura 2: Las diferencias del alumnado en los sistemas educativos

De carácter general	Estilo cognitivo Ritmo de aprendizaje Intereses y motivaciones personales Inteligencias múltiples Sexo/género
De capacidad	Alta capacidad Talento Dificultad de aprendizaje Discapacidad intelectual Discapacidad sensorial Discapacidad motora Trastornos generalizados del desarrollo
Por razones sociales	Itinerancia/migración Ubicación en entornos aislados o rurales Pertenencia a minorías étnicas o culturales Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente Desarrollo en entornos familiares desestructurados Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo
Por razones de salud	Hospitalización Convalecencia Trastornos crónicos

Antes de pasar a comentar algunas cuestiones relacionadas con el contenido de la figura 2, quiero hacer dos observaciones para facilitar su correcta interpretación:

a) Las clasificaciones son convencionales y resultan útiles como recurso metodológico para el trabajo del educador, pero en ningún caso deben mantenerse o creerse de forma rígida con intención de clasificar al alumnado. Cada persona, en general, está en muchos de los apartados de los que ahí aparecen (en dos, con seguridad), por lo que sólo pretenden servir de orientación para la organización escolar y el diseño del currículum mejor adaptado a cada caso.

b) Si a las variables recogidas, se le añaden transversalmente las de pobreza y género (femenino, se entiende), cualquiera de ellas cobra una gravedad especial.

4.1.1. Diferencias de carácter general

Estos alumnos están recogidos en la figura 2, en la que aparecen otras diferencias que también requieren atención, si bien menos especializada (según las situaciones), por lo que la misma puede ser prestada por el profesorado habitual del centro docente. Casi siempre, con la disposición de estrategias metodológicas adecuadas, se puede atender a la diversidad del alumnado en el aula, cuando nos referimos a estas diferencias de carácter general. Destaco el movimiento desarrollado desde hace años y fundamentado en el estudio de la metacognición y su influencia en la adquisición de conocimientos y el uso de habilidades de aprendizaje, a partir de los trabajos de Flavell y otros (1977); desde entonces se han realizado variados y numerosos estudios en torno a diferentes áreas como la atención, la comprensión lectora o la memoria. De acuerdo con este autor, y en función de las estrategias metodológicas que son las que el docente debe seleccionar y aplicar para facilitar los aprendizajes del alumnado, en los centros educativos se dan cuatro categorías de entrenamiento:

a) Ayudar a los estudiantes a construir un repertorio de tácticas de aprendizaje.

b) Entrenar a los estudiantes a reconocer lo que deben aprender.

c) Acentuar la frecuencia y calidad de experiencias que conducen a mejorar el conocimiento sobre el aprendizaje.

d) Ayudar a los estudiantes a construir un almacén de información sobre la utilidad de las tácticas o estrategias de aprendizaje, incluyendo cómo y cuándo usarlas.

Para conseguir que el alumnado domine toda esta serie de estrategias, el docente debe organizar las suyas propias para facilitarle el camino. Creo que, en estos momentos, esta es la tarea fundamental en la educación a nivel mundial: lograr el desarrollo de estrategias para alcanzar, en cualquier situación y en cualquier área de estudio o trabajo, las competencias necesarias para aplicar en las diferentes circunstancias personales y/o laborales que puedan presentarse. Desde este encuadre, se pueden definir las *estrategias metodológicas como el conjunto de acciones didácticas (selección de métodos, técnicas y procedimientos), movilizadas y puestas en práctica por el docente, para lograr que los alumnos avancen en el desarrollo de las suyas propias y en la adquisición de las competencias previstas para ellos,* de acuerdo con las características personales valoradas previamente. Cambiando la metodología tradicional, asumiendo estrategias variadas y utilizando la multitud de recursos didácticos de todo tipo de los que ahora se dispone, se hace posible la atención a las diferencias de alumnos y alumnas.

Ahora bien, cuando el docente pretende organizar un plan de trabajo, una estrategia que reúna los métodos, técnicas y procedimientos que ofrezcan respuestas válidas para que el grupo desarrolle sus propias estrategias, es decir, aprenda a desarrollarlas autónomamente -que de eso se trata-, es imprescindible que tenga en cuenta las características de cada uno de esos alumnos. Resulta bastante obvio afirmar que en función

de las diferencias personales que presente, la estrategia metodológica del docente deberá adoptar distintas opciones, para ajustarse a las necesidades individuales. Por lo tanto, es imprescindible conocer, al menos, las características que aparecen en la figura 2, a las que se puede añadir el nivel de aprendizaje, las relaciones que cada estudiante mantiene con su entorno y el contexto familiar que, sin duda, condicionará su proceso de aprendizaje.

En base a estos apuntes previos, el profesorado debe considerar, en principio, cuando trabaja con un grupo de alumnos, que cada uno de ellos posee un estilo cognitivo propio, aunque pueda coincidir con el de otros compañeros. Hay alumnos con más memoria auditiva que visual, o viceversa, por ejemplo, lo que ya determinará el tipo de recursos necesarios para atender a estas dos formas básicas de percibir. Pero profundizando un poco más, en función de la tipología de *estilos cognitivos* que pueda seleccionarse, cada uno exige determinadas actuaciones, requiere de actividades diferentes al igual que de distinto trato por parte del docente o, en general, de los profesionales que trabajan con el alumno. Por ejemplo, si se elige para trabajar la tipología de Herrmann (1993), tendremos alumnos que, en función de las cuatro áreas cerebrales que el autor determina según las predominancias existentes, se corresponderán con las características de procesos de pensamiento de los cuatro cuadrantes señalados:

a) Cortical izquierdo (CI: el experto, color azul).
b) Límbico izquierdo (LI: el organizador, color verde).
c) Límbico derecho (LD: el comunicador, color rojo).
d) Cortical derecho (CD: el estratega, color amarillo).

Si bien hay que aceptar que es difícil que una persona se ajuste a las características de un solo cuadrante, tal y como reconoce el propio Herrmann tras estudiar una muestra de más de cien mil ciudadanos norteamericanos, se puede concretar igualmente la dominancia de las de una persona, de manera que sea posible ajustar la actuación docente y las estrategias metodológicas, por tanto, a esa dominancia. Sigo con el ejemplo: si un alumno tuviera dominancia del cuadrante C (comunicador), sabemos que "trabaja si el profesor es de su gusto, se bloquea y se despista si no se tienen en cuenta sus progresos o sus dificultades; no soporta las críticas severas, le gustan algunas materias, detesta otras y lo demuestra, aprecia las salidas, las proyecciones, los juegos, todas las actividades que no se parezcan a una clase..." (Pizarro, 2003: 287). Conociendo estos rasgos (y otros muchos que se facilitan), el profesor será consciente de los medios que debe utilizar para ganar la atención del alumno y qué tipo de actividades puede proponerle para que avance con interés.

También sería importante conocer el cuadrante de dominancia del profesor, porque facilitaría su propio conocimiento y el propio control para saber cuándo puede actuar y de qué manera y, por otro lado, el grado de dificultad que puede encontrar en el trato con determinados alumnos. En el caso de que, como antes, el profesor tuviera domi-

nancia del cuadrante C, estaríamos ante un docente que "se inquieta por los conocimientos que tiene que impartir y por la forma en que van a ser recibidos. Se atiene a la comunicación, a la relación, funciona por el sentimiento, el instinto, aprecia la pedagogía. Se las ingenia para establecer un buen ambiente" (Pizarro, 2003:286).

Continuando con el alumnado del primer bloque de la figura 2, han aparecido los estudios de Gardner sobre *inteligencias múltiples*, que, según este autor (2003: 34-43), pueden ser clasificadas en siete categorías: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En este mismo sentido, Elaine Beauport (2002) caracteriza en su obra diez inteligencias basadas en las investigaciones del cerebro triúnico de McLean (1978) y denominadas como: racional, asociativa, espacial-visual-auditiva, intuitiva, afectiva, de los estados de ánimo, motivacional, básica, de los patrones y de los parámetros (Pizarro, 2006). Sin embargo, en los momentos actuales está en discusión la existencia de diferentes inteligencias. Hay autores que afirman la existencia de una inteligencia única que se puede aplicar a diferentes campos, lo que ocurre, en buena parte, en función del contexto en el que se educa la persona y del esfuerzo que dedica a unas u otras ciencias o artes. Será necesario continuar investigando.

Lo citado hasta ahora son simplemente unos ejemplos acerca de los estilos de pensamiento, de conocimiento, de aprendizaje..., entre los numerosos que se podrían seleccionar. Esto quiere ser una llamada de atención ante lo mucho que se investiga, se publica y se cita en relación con las diferencias personales y lo escasamente que se aplica en la educación y en los centros para la personalización de las estrategias en el aula. Resulta obligado que la escuela adopte los cambios derivados de los avances científico-pedagógicos en todos los campos (por ejemplo, en el de las neurociencias), pues esta actitud supone el primer paso para atender a la diversidad (a la de todos) tras conocer las peculiaridades de cada uno de los alumnos y alumnas. A partir de ese primer conocimiento, se podrán decidir con solidez las estrategias más adecuadas para ofrecer las respuestas didácticas idóneas a sus peculiaridades individuales y sociales.

El *ritmo de aprendizaje* es otra de las diferencias que se encuentra en el alumnado durante el desarrollo del trabajo en el aula, y que puede distorsionar la percepción que se posee acerca de las capacidades o habilidades existentes. En muchos casos se interpreta como falta de capacidad lo que, simplemente, es un ritmo distinto para procesar los nuevos aprendizajes. Suele estar relacionado con el modelo particular de proceso de pensamiento y, también, con el momento de evolución madurativa y psicológica del alumno. Si el docente no se adapta -quizá por desconocimiento- a ciertos principios derivados de estas situaciones, estará entorpeciendo el desarrollo infantil. Es conveniente graduar la propuesta de enseñanza desde lo conocido a lo desconocido, desde lo global hasta lo analítico, de lo concreto a lo abstracto, trabajar mediante planteamientos cíclicos, favorecer la propia actividad, etc. Son principios casi siempre válidos y que es preciso contrastar con esa evaluación psicopedagógica necesaria para abordar

adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, seleccionando las estrategias metodológicas que, de modo efectivo, atiendan a la diversidad del alumnado.

Por lo que se refiere a la *educación de hombres y mujeres* (de niños y niñas, de adolescentes y jóvenes de ambos sexos), no hay que centrarla en considerar que aparecen capacidades distintas o estilos cognitivos diferenciados, por el hecho del sexo/género, sino precisamente en no crear diferencias dentro del ámbito educativo, formándolos o deformándolos, a ellos y a ellas, para funciones preestablecidas socialmente y, se supone, superadas en la sociedad democrática actual. Lo que hay que reivindicar en este sector es la igualdad de oportunidades para toda la población en un contexto de educación inclusiva, de modo que aprendan a convivir juntos, a conocerse y a saber de su igualdad ante la ley y ante cualquier situación social. En este sentido, existen datos fehacientes y comprobados cada año académico, en los que se comprueba que los resultados de aprendizaje alcanzados por "las" estudiantes son superiores a los de "los" estudiantes, lo que no es obstáculo para que, posteriormente, en el mundo del trabajo, la mujer siga ocupando puestos inferiores, supeditados a los que desempeñan los hombres, a pesar de su diferencia competencial, en numerosos casos, a favor de la mujer. Puede parecer exagerado que siga insistiendo en este planteamiento, que está asumido, sin duda, por la mayoría de la población. Pero hay que ser conscientes de que todavía hay muchas situaciones de desigualdad en nuestra sociedad que es necesario superar mediante, entre otros medios, una educación de todos y todas actualizada y concordante con los principios esgrimidos desde la democracia. Baste recordar los índices de violencia de género o violencia machista que existen en nuestro país, para que no resulte exagerado el incluir aquí y ahora este comentario que, sin embargo, algunos sectores ridiculizan.

4.1.2. Diferencias por capacidad

Pasando al segundo bloque de la figura que comentamos, la educación dirigida al alumnado con *alta capacidad intelectual* debe tener en cuenta las características que, habitualmente, presentan estos estudiantes. Sintetizando mucho y en base a estudios de diversos autores (Landau, 2003; Renzulli, 1977; Monks y Van Boxtel, 1985; Freeman, 1985; De Bono, 1998; Genovard y Castelló, 1990; Sternberg, 1990), podemos afirmar que los alumnos y alumnas con alta capacidad intelectual: Se centran en aspectos esenciales, buscan la lógica del discurso, realizan estructuraciones personales de lo que van a aprender, muestran mayor capacidad de memoria inmediata, utilizan más y mejores estrategias de retención de la información, responden ante los estímulos rápidamente, procesan con habilidad información variada, son autónomos en el aprendizaje, transfieren espontáneamente las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, tienden a reorganizar la información de manera personal, utilizan estrategias de agrupamiento de la información con facilidad, organizan la información a partir de criterios generales, poseen gran habilidad en comparar informaciones, recuerdan durante más tiempo lo aprendido, se formulan autopreguntas antes de responder, requieren menos

ensayo-error para encontrar soluciones, dedican más tiempo a la planificación, son rápidos para la ejecución... Por todo ello, hay que saber y tener en consideración que la alta capacidad intelectual no sólo implica mayor capacidad de razonamiento y que tampoco conlleva solamente mayor rapidez en el procesamiento de la información, sino que son personas diferentes, capaces de pensar y estructurar sus ideas de formas muy distintas, ven los problemas desde otros puntos de vista o aprenden y responden de otra manera.

Se podría seguir caracterizando a estas personas, pero únicamente quiero dejar anotado que, aunque estos aspectos relacionados con su modo de conocer siguen un ritmo evolutivo más rápido que el habitual, a veces les hace aparecer como extrañas ante sus compañeros y ante los adultos (por sus intereses, sus preguntas poco usuales, sus exigencias de justicia...), lo que puede derivar en inadaptación social e inadecuación del desarrollo afectivo, aspectos que hay que cuidar muy especialmente en este alumnado. También resulta importante destacar, sobre todo para el profesorado, que cuando se encuentran atendidos y comprendidos dentro del grupo, se muestran innovadores, constantes y creativos, rápidos para dar soluciones y aprender cosas nuevas, originales en sus preguntas, divergentes en sus respuestas o perspicaces en cuanto a las motivaciones de los demás. En el caso contrario, pueden desarrollar una actitud negativa hacia el centro, su autoestima baja, sienten desinterés por las tareas escolares, muestran aburrimiento, intranquilidad, nerviosismo, falta de atención, conducta conflictiva con el grupo..., todo lo cual les lleva a tener problemas con sus maestros o profesores.

En definitiva, que el alumnado con alta capacidad intelectual debe ser atendido adecuadamente en el aula, igual que el resto. Si no se hace así, se pueden perder personas enormemente valiosas para la sociedad, lo que no ocurrirá siempre que se logre su desarrollo personal equilibrado, además de su desarrollo intelectual. La superdotación es un constructo que se logra con el trabajo adecuado y el tiempo necesario, y que puede desaparecer si no se ejercita.

La persona con *talento* suele mostrar estas capacidades excepcionales, pero únicamente en algún campo de las ciencias, las artes..., o en cualquier habilidad especial que las caracteriza, sin necesidad de poseer esa alta capacidad intelectual de carácter general que antes citamos. No obstante, en estos momentos existe una fuerte polémica en torno a si el talento se tiene o se alcanza mediante el trabajo y el esfuerzo ([6]). Mientras que Coyle (2009) afirma que el talento se cultiva, Gladwell (2011) sostiene que se posee de forma innata, aunque también aboga por la necesidad del trabajo para consolidar las capacidades iniciales: “El éxito es el talento más preparación”. Igualmente, José Antonio Marina (2010) opta por definir el talento como la inteligencia triunfante, es decir, la inteligencia “que resuelve los problemas y avanza con resolución”. En fin, que todavía queda camino por recorrer, pero que, en cualquier caso, desde la educación

6. Puede consultarse el reportaje: El talento para quien se lo trabaja, de Gaspar Hernández, publicado en www.elpais.com el 27/02/2011.

no se puede obviar la necesidad de atender específicamente a este alumnado, para que disponga de esa misma igualdad de oportunidades que se defiende para el conjunto de la población.

Se considera alumnado con *dificultades de aprendizaje* aquel que, sin presentar necesidades educativas especiales por algún tipo de déficit, sí tiene importantes problemas para adquirir aprendizajes que, por lo común, no aparecen en la población general. No obstante, Hegarty (2008: 71) define las dificultades de aprendizaje en términos más amplios, más comprensivos, y afirma que un alumno tiene dificultades de aprendizaje cuando:

a) Presenta dificultades substancialmente mayores para aprender que la mayoría de los alumnos de la misma edad.

b) Presenta una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que generalmente se proporcionan a los alumnos de la misma edad en escuelas dentro de la zona que rige la autoridad local.

c) Tiene la edad de escolaridad obligatoria y encaja en las definiciones (a) o (b) o lo haría si no se le entregara educación especial ([7]).

Incluye, por lo tanto, al alumnado con necesidades educativas especiales que, efectivamente, presenta dificultades de aprendizaje, pero que aquí hemos abordado de forma específica y por separado, por eso en este apartado nos ajustamos sólo a los que no manifiestan esos déficits permanentes.

En este sentido, suelen considerarse dentro de este ámbito a los alumnos que presentan dificultades por dislexia, dislalia, dispraxia, disgrafía, déficit de atención y/o hiperactividad, discalculia, trastorno de desarrollo del lenguaje, trastorno de aprendizaje no verbal, problemas de comprensión visual, dificultades en la memoria, etc. Como es lógico, requieren de apoyo específico casi siempre llevado a cabo por personal especializado, que el niño puede recibir en el propio centro educativo o, en bastantes casos, fuera del mismo. El profesorado debe conocer la situación de estos alumnos para no confundir su situación con otros tipos de carencias más permanentes. Las dificultades de aprendizaje suelen superarse con el tratamiento adecuado y temprano.

Por lo que se refiere al alumnado con *necesidades educativas especiales* derivadas de algún déficit que genera discapacidades diversas, no voy a entrar en su descripción por la amplitud que requeriría el tratamiento riguroso de las mismas. Además, día a día se avanza en el diagnóstico y conocimiento diferenciado de distintos síndromes hasta ahora inespecíficos, singularizando características que permiten tanto su mejor tratamiento médico como psicológico o educativo. En la figura comentada aparece la *discapacidad intelectual*, que puede presentarse de forma aislada o asociada a otros

7. La “entrega de educación especial”, según Hegarty, es la adicional o de alguna manera distinta a la educación generalmente ofrecida a alumnos de la misma edad en las escuelas ordinarias.

síndromes o déficits, como el síndrome de Down, el síndrome de Williams, el síndrome X frágil, los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral, etc., si bien aparece en mayor o menor grado en cada síndrome y, también, en cada individuo particular.

Igualmente, se citan los *déficit sensoriales*, de visión (baja visión, ceguera, ceguera al color...), audición (pérdida auditiva leve, moderada, severa, profunda) o sordoceguera, que precisan de apoyos específicos, sin duda alguna, para que esos estudiantes afectados puedan alcanzar las competencias previstas en el sistema sin mayores dificultades añadidas.

Por su parte, la *discapacidad motora* se pone de manifiesto en paraplejias, tetraplejias u otros tipos de disfunción en este campo, y se genera por diferentes y múltiples razones, como la parálisis cerebral, la distrofia muscular, la esclerosis múltiple, la espina bífida, artritis, la enfermedad de Parkinson, los tics, las lesiones traumáticas de diferente tipo (en especial los accidentes de tráfico)... En todos los casos, hay que suprimir las barreras arquitectónicas existentes para facilitar el acceso a los centros docentes y, después, en función de la gravedad o característica de cada situación, llevar a cabo la acción educativa inclusiva que permita el mejor avance de cada alumno o alumna. Aunque aparecen algunas enfermedades propias de edades adultas, recuerdo que partimos de un planteamiento que abarca "la educación a lo largo de la vida", lo que hay que tener en cuenta en todos los casos.

Los *trastornos generalizados del desarrollo* (TGD) se muestran a través de varios trastornos ahora ya identificados por separado, tales como el trastorno de Rett, trastorno de Asperger, trastorno de Tourette, trastorno desintegrativo infantil y autismo. Son muchos los avances habidos en el estudio de estos trastornos -aunque todavía no se conoce totalmente su origen, en la mayoría de los casos- y en la actualidad se abordan de modo correcto, al menos desde el punto de vista educativo, que resulta fundamental para la mejor evolución del niño con algún déficit dentro de esta tipología. La educación, al fin y en palabras de buen número de especialistas, es el tratamiento más adecuado para las personas con trastornos generalizados del desarrollo o, específicamente, del espectro autista.

Los *trastornos de personalidad* ([8]) suelen requerir tratamientos médicos y psicoterapéuticos intensivos, pues en muchos casos resultan fundamentales para que, en su momento, se pueda abordar la educación inclusiva en buenas condiciones para todos. Pueden citarse las personalidades paranoides, esquizoides, esquizotípicas, esquizofrénicas, histriónicas, narcisistas, antisociales, límites, evitadoras, dependientes, etc. Es importante también citar los trastornos bipolares, los trastornos de ansiedad (fobias y trastornos obsesivos-compulsivos) y los trastornos de la conducta alimentaria (TCA)

8. En función de los criterios establecidos formalmente, sólo se habla de trastorno de personalidad a partir de los 18 años. Sin embargo, existe un gran debate en torno a esta decisión y posiblemente se modificará en breve.

(anorexias y bulimias), por su gran frecuencia en el momento actual. Los centros educativo-terapéuticos, que se citan más adelante, resultan una buena opción educativa para estos estudiantes, combinando su educación inclusiva con su educación paralela en situaciones de crisis graves. La colaboración de la familia constituye, más que en otras situaciones, un elemento clave e imprescindible para su educación, por lo que se suele exigir su compromiso de asistencia a este tipo de centros, para trabajar conjuntamente con los monitores, terapeutas o psiquiatras. De esta forma se unifican los discursos que recibe el alumno y las actuaciones que se llevan a cabo, en la familia y en los centros.

4.1.3. Diferencias por razones de carácter social

Las diferencias que presenta la población en lo que se refiere a este apartado no suelen originarse por motivos intrínsecos del alumnado, sino que devienen de las características o circunstancias del grupo social en el que se desarrolla el niño o la niña. No conocer el idioma del país al que se llega, no supone ningún déficit personal, simplemente es una situación que se supera en unos meses, especialmente dentro de un sistema educativo que atiende de modo adecuado a la población que llega de países extranjeros y con otras lenguas. Vivir en situación de itinerancia, como puede ocurrir con las familias que trabajan en circos, implica una dificultad añadida para la educación institucional, pero nada más, no supone necesidades especiales por parte de los alumnos. Sí exige que un maestro se desplace con ellos y que el sistema tenga previstos los mecanismos de atención apropiados. Pertenecer a otra cultura, tener costumbres distintas a las del país de llegada o religión diferente, tampoco resultan dificultades insalvables para la educación infantil y juvenil. En realidad, facilita procesos de mutuo conocimiento entre las culturas que conviven y que deben conocerse y respetarse para avanzar positivamente, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos.

Es singular la situación de los pueblos indígenas que viven en contextos rurales aislados, en unas ocasiones, o en grandes poblaciones, en otras. Son personas del propio país, pero que, en muchas ocasiones, no dominan la lengua mayoritaria del mismo. Se añade a este desconocimiento del idioma, su cultura muy diferenciada de la común y, en muchos casos, su situación de cambio de localidad durante varios meses al año, por razones de trabajo. Viajan las familias completas con los niños, y “todos” trabajan en el lugar de recepción. En bastantes ocasiones, los niños, además, reciben educación después de “su propio horario laboral”. Razonablemente, la precariedad económica y laboral no debería impedir el ejercicio del derecho a una educación de calidad por parte de los niños, adolescentes y jóvenes de esas familias, sobre todo cuando ninguno de ellos presenta necesidades educativas especiales, sino que requiere solamente de una atención singular por razones étnicas, culturales y de trabajo del grupo en el que viven. Pero, como afirman Brooker y Woodhead (2010: ix): “Las dificultades se manifiestan de manera particularmente evidente en los contextos donde prevalecen los cambios sociales rápidos y la migración, sobre todo para los niños pertenecientes a grupos

minoritarios que crecen en sociedades complejas y pluralistas, en las que tropiezan con valores y expectativas opuestos entre sí: son ellos quienes mayores riesgos corren de verse afectados por la exclusión educativa”. Personalmente, creo que las escuelas para indígenas no son la mejor solución, ni en contextos rurales (donde, evidentemente, es más difícil corregir la segregación, porque ya viven en comunidades paralelas; el problema es más social que educativo), ni mucho menos en contextos urbanos, donde no hay razón alguna para que una sociedad democrática separe a un grupo de personas por razón cultural o intereses demagógicos, cuando, además, son nativos del propio país.

En todos estos casos, la atención al alumnado que se encuentra en situaciones como las descritas implica inversión apropiada y organización de los sistemas educativos institucionales, desde las administraciones correspondientes, para disponer los recursos necesarios con objeto de que todos desarrollen su proceso educativo en las mejores condiciones. Por otra parte, en los centros se deben poner en práctica los ajustes precisos para adecuar el sistema, temporalmente, a las necesidades inmediatas que pueda plantear un alumno determinado. La autonomía pedagógica del centro resulta útil precisamente para estas circunstancias, en las que el profesorado debe decidir adaptaciones metodológicas y organizativas, dando respuestas a las exigencias de la población que atiende.

Los entornos rurales o aislados requieren de medidas administrativas e institucionales que ayuden a superar esa situación de lejanía y de pobreza en cuanto a oferta cultural: transporte escolar, centros rurales agrupados, educación en casa, educación a distancia, estancias en poblaciones cercanas con ofertas complementarias, visitas organizadas a exposiciones, museos... Todo ello requiere de una estructura organizativa que hay que prever para que la población rural no quede en desigualdad de condiciones frente a la urbana.

Cuando las diferencias sociales se presentan por la existencia de grupos marginales o desfavorecidos social y económicamente, el proceso de atención al alumnado es el mismo que en los casos anteriores, si bien habrá que implementar, en algunos casos, medidas para impedir el absentismo escolar, para adecuar los temas de trabajo en el aula, la organización de refuerzos de compensación..., en fin, otro tipo de opciones para atraer e interesar a la población que, por contexto social, no se siente precisamente motivada para asistir regularmente a los centros docentes. No obstante, el conseguir que este alumnado domine las competencias previstas en el sistema y llegue a la titulación establecida, es casi la única oportunidad que se le puede ofrecer para cambiar ese contexto en el que vive e incorporarse, en las mejores condiciones, a la sociedad de su entorno mediante una formación adecuada y un trabajo digno.

4.2. La atención a la diversidad en el centro educativo: opciones generales

De acuerdo con lo establecido legalmente y con la experiencia acumulada a lo largo de las últimas décadas, en España, y de muchos más años en otros países a nivel internacional, cito seguidamente algunas medidas, promovidas desde la Administración -en las que tiene un papel importante la flexibilidad en la organización-, que favorecen la atención adecuada al alumnado para trabajar en una escuela inclusiva de calidad:

a) Refuerzo educativo
b) Desdoblamientos de grupos
c) Adaptación curricular
d) Diversificación curricular
e) Optatividad
f) Itinerarios diversos
g) Programas de cualificación profesional inicial
h) Permanencia de dos años más en la educación obligatoria
i) Reducción de dos años en la educación obligatoria

El **refuerzo educativo** supone el menor grado de modificación curricular y organizativa implementado con objeto de que un alumno supere una dificultad de aprendizaje transitoria. Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual relativo a determinado contenido, reciba el apoyo específico del profesorado para superarlo en orden a que pueda continuar el aprendizaje con su ritmo habitual. En ocasiones, cuando los desfases de aprendizaje son más importantes, se establecen horarios de refuerzo permanentes a lo largo del curso.

El **desdoblamiento de grupos** es una alternativa similar a la del refuerzo educativo, porque implica la atención más personalizada a determinados alumnos, bien por sus características de aprendizaje, bien por las exigencias de la materia. Se suelen desdoblar grupos para realizar prácticas de laboratorio, para el aprendizaje de idiomas, para asistir a materias optativas..., pero también para reforzar o profundizar en los aprendizajes lingüísticos y matemáticos, que resultan imprescindibles para el logro de competencias en todas las áreas y materias curriculares. Son aprendizajes denominados instrumentales, dado su carácter básico para el desenvolvimiento en la vida y en el sistema educativo institucional.

La **adaptación curricular** supone cambios en alguno de los elementos curriculares, o en todos, en función de la situación personal del alumno a la que deba adecuarse. Las adaptaciones vienen clasificándose en significativas o no significativas. En el caso de la *adaptación curricular significativa*, se modifican las competencias, los propósitos o los objetivos que deben alcanzarse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa, lo que significa, en definitiva,

que el alumno no alcanza el nivel de desarrollo de capacidades y logro de competencias previsto para poder continuar estudios superiores, si bien esto no implica que no pueda ni deba continuar sus aprendizajes diversificados por otras vías que le permitan incorporarse al mundo laboral satisfactoriamente. A partir de ese sustancial cambio, lógicamente, también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc., de manera que sea posible mantener la coherencia interna del currículum. La *adaptación curricular no significativa* supone modificaciones curriculares destinadas a que el alumno alcance las competencias y objetivos previstos para su etapa educativa, aunque los cambios introducidos sean importantes. En definitiva, podrían cambiarse contenidos, metodología, recursos didácticos, modelo de evaluación..., pero siempre que a través de ese camino alternativo el alumno consiga las competencias establecidas curricularmente, la adaptación se considera no significativa, ya que simplemente se trata de adecuar el currículum a las características del alumno que, al fin, es el centro de la educación inclusiva. Se cambian los caminos, pero se alcanza la meta propuesta.

Hay que citar las *adaptaciones de acceso*, no tanto relacionadas con el currículum, cuanto con las condiciones físicas, de todo tipo, de los centros docentes y que resultan necesarias, especialmente, para el alumnado con discapacidad motora o sensorial. Pueden referirse a la instalación de rampas, barras de apoyo, bucles magnéticos... También se pueden considerar dentro de estas adaptaciones los apoyos derivados del sistema braille, para los alumnos ciegos, y el lenguaje de signos, para los sordos.

Además de la concepción de adaptaciones curriculares destinadas al alumnado con discapacidad o con dificultades de aprendizaje, en general, hay que advertir que, igualmente, se pueden elaborar *adaptaciones de ampliación o profundización curricular* (Reyzábal, 2002) para los estudiantes que posean talento en algún área determinada, o alta capacidad intelectual, de manera que sean atendidos como el resto, cumpliendo así con el principio de igualdad de oportunidades para toda la población, no sólo para la que se encuentra en situación de desventaja. Si no se atendiera al alumnado con altas capacidades, este pasaría a convertirse en alumnado con desventaja educativa, sin duda. El proceso suele ser más sencillo, aunque bien es verdad que no tan generalizado ni asumido por el profesorado (pareciera que estos alumnos no necesitan apoyos especiales). Se trata, en definitiva, de ofrecer las posibilidades de ampliar competencias y objetivos, de profundizar en contenidos concretos..., como digo, no tan difícil de llevar a la práctica mediante un método de proyectos, por ejemplo, que facilita la investigación individual de cierto alumno en un tema específico, y le abre campos de trabajo por donde satisfacer sus necesidades de conocimiento y de relación social. Es una forma de enriquecer el currículum, buena en principio para todos, pero absolutamente imprescindible para algunos estudiantes.

La **diversificación curricular** en el sistema educativo español se viene aplicando en la Educación Secundaria Obligatoria. Supone la mayor modificación curricular (y también organizativa), sin modificar las competencias y los objetivos o propósitos, que

puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, por dificultades generalizadas en el aprendizaje -aunque no por discapacidad ni por imposibilidad alguna- se prevé que, siguiendo el currículum ordinario, no va a desarrollar las capacidades previstas para el final de etapa ni a conseguir las competencias establecidas. El centro docente debe disponer del denominado programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con su grupo habitual de compañeros. Este planteamiento modifica sustancialmente la "cultura" de la educación secundaria en lo que se refiere al trato, por parte de los alumnos, con buen número de profesores que está una hora con cada grupo, lo que hace más difícil una atención individualizada y una relación más personal. El programa de diversificación curricular, con su conformación de ámbitos, supone que son dos los profesores de referencia fundamentales para el alumno, a cambio de los seis o siete que debería tener para el trabajo en las materias correspondientes. Otro dato importante para esa personalización educativa, es que los grupos de diversificación no tienen más de quince alumnos, factor que ha resultado fundamental en el éxito escolar del alumnado que se ha integrado en los mismos, por la posibilidad de individualización educativa que favorece la relación afectiva que se establece con los compañeros y los profesores y profesoras.

La **optatividad** consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias, especialmente en la Educación Secundaria, que no se integran en el currículum común de todo el alumnado. La institución docente ofertará estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses, motivaciones, tipo de inteligencia o necesidades de refuerzo en determinados aprendizajes. El porcentaje de tiempo para la optatividad suele aumentar a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria, dado que las diferencias individuales antes citadas se van acrecentando en función de la edad. Estas distintas opciones resultan importantes, también, porque permiten ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, para el alumnado que precise este apoyo y alcanzar, así, las competencias y objetivos de la educación obligatoria.

Los **itinerarios**, incorporados al Bachillerato, suponen la posibilidad de elección de materias, en función de los estudios que posteriormente desee cursar el alumno o alumna en la educación superior. Es una medida similar a la optatividad, pero más dirigida hacia un futuro profesional o hacia estudios diferenciados de carácter inmediato.

Los **programas de cualificación profesional inicial** se dirigen al alumnado que no obtiene, en un primer momento, la titulación obligatoria de educación secundaria. Son

programas con duración de un año académico (o de dos, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales), que cualifican en un oficio a alumnos y alumnas a partir de los 15 o los 16 años. Si se incorporan a estos programas a los 15 años, tienen la obligación, además, de cursar las enseñanzas previstas para poder alcanzar también, al finalizar el curso, su título de Educación Secundaria Obligatoria. En caso de que se incorporen a los 16 años, esta opción es voluntaria. Constituyen una buena salida, momentánea, para integrarse en la vida laboral. En cualquier caso, los alumnos podrán alcanzar, cuando se lo propongan, la titulación correspondiente a través de la educación de personas adultas, abierta a todas las edades con su planteamiento de educación a lo largo de la vida.

La **permanencia de dos años** más en la educación obligatoria es una medida adoptada desde la Administración, con objeto de dar oportunidad de lograr las competencias previstas a la mayor parte del alumnado, que por circunstancias diversas haya tenido dificultades para hacerlo en los diez años previstos inicialmente para esta escolaridad. Situaciones de cambio de domicilio, de enfermedad, de convalecencia, de aprendizaje de la lengua vehicular del sistema..., pueden ocasionar retrasos en el aprendizaje y superación de algunas áreas o materias curriculares. La posibilidad de permanecer un año más en la educación primaria y otro en la secundaria obligatoria, o los dos en la secundaria obligatoria (en total, hasta los 18 años de edad), permite que muchos alumnos alcancen su titulación y puedan continuar su formación posterior sin dificultad alguna. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, habitualmente las Administraciones educativas permiten una mayor prolongación de esta escolaridad, en uno o dos años, para ofrecerles las mismas oportunidades que al resto del alumnado.

La **reducción de hasta dos años** en la educación obligatoria es una medida dirigida al alumnado con alta capacidad intelectual, que por su nivel de aprendizaje y su grado de madurez y socialización requiere de esta aceleración o flexibilización de la escolaridad. Cuando, después de cubrir el proceso legal y educativo que establezca cada Administración, todos los implicados en el mismo (tutores, profesores, familia, directivos, orientadores, supervisión...) consideran que es la opción más adecuada para el alumno, se procede a incorporarlo a un curso superior al que le correspondería por edad, o bien se autoriza el comienzo de la educación primaria un año antes de lo establecido. Se permite el avance de un año en educación primaria y otro en secundaria, con carácter general, de manera que el alumno puede cursar su educación obligatoria en ocho años escolares. No obstante, pueden presentarse características personales en determinados alumnos que obliguen a estudiar su caso de forma individualizada y a tomar medidas excepcionales para su adecuado aprovechamiento escolar.

4.3. La atención a la diversidad para la igualdad de oportunidades: opciones específicas

Es obligación de las Administraciones educativas el garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos, razón importante para promover el modelo de educación inclusiva. No obstante, dada la desigualdad social existente en la población, las diferencias circunstanciales que surgen a lo largo de la vida escolar y las situaciones migratorias que estamos viviendo intensamente en los últimos años, se hace imprescindible, en muchas ocasiones, la adopción de medidas específicas dirigidas a resolver estas situaciones singulares (individuales o de grupo) necesitadas de otras alternativas que respondan a las necesidades aparecidas. Como es obvio, a través del currículum escolar se hace preciso adoptar medidas de innovación permanentes que atiendan a las situaciones planteadas diferencialmente según las distintas situaciones en que cada alumno o alumna se encuentre, pero, como decimos, además puede ser preciso tomar decisiones específicas (temporales o permanentes) para garantizar esa igualdad de oportunidades educativa que toda sociedad democrática debe ofrecer a la población.

Entre las medidas de carácter educativo que se pueden o deben adoptar para las diversas situaciones que se presenten, cabe destacar algunas bastante generalizadas en los sistemas educativos actuales.

a) Para el alumnado enfermo o convaleciente:

- Establecimiento de unidades de apoyo en centros hospitalarios con atención pediátrica (“aulas hospitalarias”), destinadas al alumnado hospitalizado por periodos considerables de tiempo -en todo caso, más de quince días-, de manera que continúe sus estudios obligatorios y mantenga la actividad que le es habitual, lo que contribuye, además, al mejor funcionamiento del sistema inmunológico y, por lo tanto, a su más pronta curación. Es importante la coordinación del profesorado que atiende estas unidades con el profesorado o tutor del alumno en su centro docente habitual, de manera que exista esa continuidad conveniente, que dote de significatividad a los nuevos aprendizajes del estudiante. Para el desarrollo de las actividades en estas aulas ha sido muy importante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las mismas, dado que permiten romper el aislamiento que supone la hospitalización, favoreciendo la permanencia en la relación de estos alumnos con sus compañeros de siempre. Destaco este punto, aunque no es menos importante el acceso a múltiple información que sin ellas sería imposible en situaciones de hospitalización, por supuesto.
- Establecimiento de un Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario, para el alumnado que deba permanecer convaleciente en su casa por periodos mayores a un mes, con profesorado de la propia Administración educativa, o a través de la colaboración con alguna organización o entidad sin ánimo de lucro.

- Puesta en funcionamiento de centros educativo-terapéuticos, dedicados a la atención del alumnado que presenta trastornos de carácter psiquiátrico, antes citados. Se conforman por un hospital de día, dependiente del Servicio de Salud o Sanidad, y por unidades escolares, dependientes de la Administración educativa, funcionando en un mismo recinto, de modo que el alumno y la familia reciben atención integral en los periodos que resultan necesarios y en los que el alumno se escolariza en ellas, dejando de asistir a su centro habitual de referencia. La reincorporación del alumno a su centro educativo se realiza de forma progresiva, con acompañamiento de un profesor, que apoya al alumno y orienta al profesorado para abordar adecuadamente la educación del mismo. Desgraciadamente, cada día son más numerosos los casos que se presentan en este ámbito de actuación, por lo que en los últimos años se ha hecho imprescindible abordar, con especial responsabilidad desde el sistema educativo, la formación de estos niños y adolescentes con propuestas alternativas que sean una solución eficaz y válida para su futuro.

b) Para el alumnado inmigrante o migrante en su propio país:

- Funcionamiento de Servicios de Apoyo Itinerantes para el alumnado inmigrante, que se incorpora al sistema educativo a lo largo del curso o ciclo escolar y que, además, desconoce la lengua vehicular del sistema. Estos servicios pueden disponer de un número variable de profesores, que atienden al alumnado de varios centros en una misma localidad (considerando que su número no justifique un profesor permanente en cada centro), hasta que este pueda incorporarse al aula en adecuadas condiciones de comprensión y expresión.

- Organización de aulas de acogida o de enlace, según denominaciones de diferentes administraciones educativas, o de programas equivalentes (Escuelas de bienvenida, Aulas temporales de adaptación lingüística, Aulas de dinamización intercultural, Grupos de adquisición de lenguas, Programas de español como segunda lengua, etc.), destinadas al alumnado inmigrante o migrante con desconocimiento de la lengua vehicular del sistema. Se pretende que en el plazo más corto de tiempo que sea posible, estos alumnos tengan un dominio suficiente del idioma como para incorporarse a su aula y su grupo de referencia en el sistema educativo habitual.

- Creación de servicios de intérpretes en diferentes lenguas (las que sean necesarias, en función de la población atendida), para colaborar con las familias en su contacto con los centros docentes y favorecer, así, su participación activa en los mismos. El seguimiento educativo imprescindible por parte de las familias y el modelo participativo que está establecido por la normativa legal española, hace conveniente contar con este tipo de servicios, pues, de lo contrario, amplios sectores de familias quedarían sin poder ejercer ese derecho a la participación en la educación de sus hijos, por desconocer el idioma. Igualmente, la propuesta de educación inclusiva tendente a que los centros se conviertan en comunidades de aprendizaje, hace de estos servicios un instrumento

imprescindible para facilitar y promover la plena participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Traducción a diferentes lenguas (como en el caso anterior, dependerá de la población escolarizada) de documentos habituales en situaciones de escolarización, de solicitud de ayudas de comedor, de autorización para determinadas actividades educativas, de informes educativos acerca del progreso de los alumnos..., además de otros de uso frecuente en los centros, con objeto de que las familias estén informadas adecuadamente de las situaciones que se les plantean y que deben resolver por escrito. Las web de los colegios y de las Administraciones favorecen que esta documentación se encuentre al alcance de todos.

c) Para el alumnado con desventaja social por diferentes causas

- Establecimiento de actuaciones con colaboraciones externas en los mismos centros docentes, mediante proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, para llevar a cabo refuerzos escolares, creación y desarrollo de hábitos de trabajo, acompañamiento de alumnado desprotegido, mantenimiento de la lengua de origen, etc., fuera del horario escolar -es decir, ampliando las actividades del alumnado- para favorecer el apoyo en el aprendizaje y la inclusión social.

- Regulación legal para favorecer la incorporación escolar y social de la forma más idónea, en función de las edades del alumnado. Para edades entre 14 y 16/18 años, pueden ser apropiadas las aulas-taller (con actividad eminentemente práctica, acompañada de aprendizajes instrumentales), ubicadas en centros de educación secundaria, o la anticipación de los antes citados programas de diversificación curricular, organizados por ámbitos curriculares amplios, más que por áreas o materias específicas. Para cubrir la formación del alumnado mayor de 16/18 años, parece adecuado el disponer de talleres, con objeto de lograr la adquisición de un oficio dirigido directamente al empleo del alumno o alumna. El alumnado procedente de entornos desfavorecidos socialmente o recién llegado a un país en las edades citadas, puede encontrar en esta vía el camino y la salida para su desarrollo personal e inserción laboral y social más adecuada.

- Apertura de aulas que aborden temáticas tales como música, danza, teatro, biblioteca, deporte, informática..., abiertas a los barrios donde se sitúan los centros docentes, que implica una actuación educativa más amplia por parte de los mismos, ya que admitiendo a la población en general en horarios no lectivos, contribuyen a la elevación del nivel cultural y social de sus vecinos, lo que va a contribuir eficazmente a generar, sin duda, la sociedad inclusiva y realmente democrática que se pretende.

- Prevención y seguimiento del absentismo escolar, con objeto de garantizar el derecho a la educación del alumnado con edades comprendidas en la educación obligatoria. Es un factor fundamental para evitar los desfases en el aprendizaje; por ello, la colaboración de los servicios educativos con entidades locales, con las administra-

ciones que asumen competencias en Servicios Sociales e, incluso, con la Justicia, resulta imprescindible para lograr el objetivo de la escolarización continuada.

- Implementación de programas de mediación educativa, a través de profesionales o miembros de la comunidad educativa de un centro. Los programas de mediación en las instituciones, suelen funcionar muy eficazmente, siendo los mismos padres y madres del alumnado quienes actúan como mediadores, al igual que los propios alumnos. Resulta muy útil para resolver la problemática de convivencia o de absentismo que pueda presentarse en una escuela y en un momento determinado. Otros programas de mediación, organizados desde la Administración, requieren de otro formato y de otros medios, tanto personales como económicos, y se implantan para acometer problemáticas más profundas de absentismo o convivencia; es habitual que para esta función se contraten mediadores de la misma etnia que plantea el problema, en su caso, como ocurre con el alumnado gitano y, más en concreto, con las alumnas cuando llegan a la educación secundaria. El trabajo de mediadoras gitanas, en esta situación, es lo más eficaz que se ha realizado hasta el momento. También trabajan en estos ámbitos organizaciones no gubernamentales con amplia experiencia en estos temas.

- Contratación de profesorado para atender al alumnado itinerante. Cuando en un país se da una situación de itinerancia permanente en algunos colectivos, los niños y niñas que se encuentran en ellos deben estar atendidos educativamente como el resto de la población. Esto ocurre en España, por ejemplo, en el caso de los circos. Se trata, por lo tanto, de que uno o varios profesores (en función del número de alumnos) se desplacen con el circo durante todo su recorrido a lo largo de un curso o ciclo escolar. Una caravana es la escuela y el profesorado cuenta, al igual que todo el personal, con sus caravanas-vivienda para poder instalarse de forma estable en el circo correspondiente. La escolarización formal del alumnado suele realizarse en programas ministeriales de educación a distancia, de manera que se constata formalmente tanto los años de escolarización de cada alumno, como su progreso en los aprendizajes de los cursos por los que vaya transitando.

- Complementariamente, cabe destacar la importancia de que los alumnos con desventaja económica puedan contar con ayudas para el comedor escolar y con libros de texto gratuitos. Es la base para una educación obligatoria en igualdad de oportunidades.

d) Para el alumnado con necesidades educativas especiales

- Incorporación al centro de profesorado de apoyo especializado, para la atención debida a las distintas necesidades que presente cada alumno. Este profesorado desarrolla sus funciones en el centro inclusivo, y en el mismo atiende educativamente al estudiante que lo precisa. En función del alumnado que escolarice el centro, habrá que disponer de logopedas o especialistas en audición y lenguaje y especialistas generales de educación especial en distintas modalidades, para el apoyo adecuado a alumnos con discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora, con trastornos generalizados del

desarrollo o discapacidades consideradas dentro del espectro autista, etc. Es conveniente que el apoyo a este alumnado se realice dentro del grupo ordinario, por lo que el profesorado de apoyo será un profesor más del centro, del aula y del grupo habitual del niño o adolescente. Es la mejor manera de potenciar el trabajo en equipo, que redunda en unas mejores condiciones de aprendizaje para todo el alumnado.

- Incorporación al centro de otros profesionales que apoyan y posibilitan la educación inclusiva de calidad, para el alumnado con necesidades educativas especiales. Me estoy refiriendo a médicos, fisioterapeutas, ayudantes técnicos educativos y sanitarios, monitores con funciones complementarias a las estrictamente consideradas de enseñanza, etc. Como es evidente, la escuela inclusiva requiere una visión más amplia de lo que ha sido hasta no hace mucho tiempo una escuela tradicional. Las funciones que asume, de atención a toda la población, precisan de profesionales de diferentes ámbitos de trabajo, pues la mejor forma de atender a un alumno es poder hacerlo en un mismo lugar y, a ciertas edades como son las que comprende la educación obligatoria, ese lugar suele ser la escuela. Ciertamente, algunos servicios se pueden prestar en locales distintos, pero tanto la familia como el propio interesado, suelen agradecer que se les facilite la atención necesaria en un solo espacio. Es una forma más de lograr la inclusión, no solo educativa, sino social, que es la meta siguiente.

- Establecimiento de un modelo de orientación educativa que resulte funcional para potenciar la educación inclusiva. De modo general, los alumnos de educación primaria están atendidos mediante los denominados equipos de orientación, compuestos por varios profesionales que atienden a la población de distintos número de centros. Estos equipos suelen tener las siguientes funciones:

a) Realización de la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales de educación primaria.

b) Orientación dirigida al profesorado de cómo llevar a cabo la mejor atención educativa de cada niño, en función de sus características.

c) Apoyo al profesorado para la elaboración de documentos educativos, como pueden ser las adaptaciones curriculares para el alumnado que lo requiera.

d) Orientación dirigida a la familia, para favorecer la colaboración con el profesorado del centro en la mejor educación de sus hijos.

e) Distintas y variadas actividades de relación con servicios de otras Administraciones, que facilitan la atención global y completa del alumnado.

Cuando se trata de alumnos de educación secundaria obligatoria, los centros suelen disponer de Departamentos de Orientación para la atención específica de su alumnado. Estos Departamentos cuentan también con diversos profesionales dedicados al ejercicio de las funciones encomendadas, a las que hay que añadir (si tomamos como referencia las citadas para educación primaria) la orientación profesional y la gestión de la continuidad de estudios superiores o formación laboral de este alumnado.

Dentro de este modelo genérico de orientación al que estamos aludiendo, no hay que olvidar la necesidad de atención temprana de los niños con algún tipo de discapacidad, que puede ser tratada también por equipos específicos que se relacionan directamente con las familias (sobre todo cuando los niños todavía no están escolarizados) y con los centros de educación infantil. Es fundamental el trabajo que se lleve a cabo en estas edades, pues, en muchos casos, condiciona la evolución posterior del niño en todos los ámbitos de su desarrollo y personalidad.

Habitualmente, existen equipos de orientación específicos para determinadas especialidades, que cuentan con profesionales dedicados a ellas con una preparación y una experiencia excepcionales tanto para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas, como para la orientación a las familias y al profesorado o, incluso, para la actualización científica y didáctica de ese mismo profesorado cuando así se requiere. Me refiero, por ejemplo, a equipos específicos para la atención a personas con discapacidad auditiva, con discapacidad visual, con trastornos generalizados del desarrollo y espectro autista o con discapacidad motora.

e) Para el alumnado con alta capacidad intelectual o con talento

- Flexibilización de la escolaridad obligatoria. Como ya quedó reseñado en el apartado 4.1, puede plantearse la reducción de los años de escolaridad obligatoria cuando se considere una solución adecuada para atender al alumnado con alta capacidad intelectual. Suele permitirse hasta un total de dos años académicos de avance, salvo en casos excepcionales en los que la Administración y el equipo educativo vea conveniente otra medida diferente en el mismo sentido. Cuando el alumno posee talento en alguna materia, pero no sobresale en todas, es posible que curse esa materia en un grado por encima del que le corresponde por edad, de modo que continúa incorporado a su grupo habitual de referencia, pero en determinados momentos del horario, pasa a otro grupo. La solución es sencilla, si la organización del centro prevé agrupamientos flexibles y horarios coincidentes en determinadas áreas o asignaturas, en función de las necesidades de cada momento.

- Aplicación de adaptaciones curriculares de ampliación. Igualmente quedó señalado que, del mismo modo que se tienen asumidas las adaptaciones curriculares para el alumnado que las requiere por dificultades de aprendizaje y en las que se reducen o simplifican algunos de los elementos del currículum, también es posible ampliar estos componentes y favorecer la profundización en determinados contenidos de interés para este alumnado, bien por su alta capacidad intelectual o su talento específico.

- Creación de equipos de orientación específicos para la detección y atención al alumnado con alta capacidad intelectual.

- Establecimiento de programas de enriquecimiento curricular. Reforzando el planteamiento anterior, pueden aplicarse metodologías que faciliten ampliaciones de competencias, objetivos o contenidos mediante el método de proyectos u otras estrategias similares. Cuando en un aula se ofrecen posibilidades de ampliación o profun-

dización en las unidades curriculares que se trabajan, esto no sólo beneficia a un alumno con alta capacidad o talento, sino a todos, pues son muchos los que aprovechan estas situaciones, se interesan por temas complementarios y se adentran en ellos superando lo que se les pide desde el trabajo estricto y limitado del aula. En el momento actual, con el acceso a la información que está disponible para los alumnos y alumnas, es obligado abrirles cauces para que circulen por ellos con seguridad y entren en el mundo del saber hasta donde les lleve su motivación e interés.

- Organización de programas extracurriculares de enriquecimiento. Como complemento necesario a los estudios institucionales, resulta conveniente para este alumnado que disponga de tiempos en los que pueda relacionarse con otros compañeros de similares características intelectuales o de talento. Abogando sin duda por la educación inclusiva, por todos los beneficios ya destacados al comienzo de esta obra, hay que afirmar que es positivo que los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales se conozcan y se traten entre ellos. Son también todos diferentes, pero coinciden en muchos intereses comunes, sobre todo cuando tienen la misma edad, situación no frecuente en sus grupos habituales en los centros docentes donde cursan los estudios oficiales.

Estos programas, llevados a cabo en horarios no lectivos (los sábados, por ejemplo), no deben versar sobre el currículum que ya trabajan a diario en las aulas, sino que deben promover actividades que les resulten de gran interés (propuestas por ellos mismos, incluso), que fomenten su creatividad, que promuevan el pensamiento divergente, que ayuden a relacionar el conjunto de áreas o materias que les aparecen desagregadas en el currículum ordinario..., en fin, que complementen lo que hacen o deben hacer en su escuela y les ofrezca otras posibilidades de visión de la realidad que está más en consonancia con sus motivaciones personales. El trabajar entre alumnos de distintas edades en un mismo grupo, es otra oportunidad que ofrece este tipo de programas. Y la visita a organizaciones, instituciones, museos, empresas..., junto con la realización de entrevistas a personajes destacados por su profesión o investigaciones ([9])..., o con la creación de textos propios para representar, para recitar, para publicar..., constituyen múltiples opciones que se les pueden ofrecer y que favorecen la sociabilidad y el desarrollo afectivo ajustado de estos alumnos, pues se ven realmente atendidos y entendidos, cosa desgraciadamente poco usual en nuestro entorno, aunque se vayan superando prejuicios pasados.

Se trata, nada más ni nada menos, que de mantener la igualdad de oportunidades educativas para el conjunto del alumnado, también para el aparentemente más favorecido, que puede quedar desatendido si no se consideran las dificultades que puede padecer en el sistema educativo ordinario, en el que pudiera llegar incluso a fracasar por la falta de entendimiento de su situación por parte de sus educadores. Sería un "descuido" imperdonable para los responsables de este alumnado. Y, desde luego, el desaprovechamiento de las personas más destacadas intelectualmente en una sociedad

9. Puede consultarse la revista *De todo un poco*, accediendo al Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: www.madrid.org.

es un lujo que no nos podemos permitir, pues estamos dejando fuera de juego a posibles dirigentes, en todos los órdenes, de la sociedad futura.

4.4. Otras medidas de carácter general para favorecer la educación inclusiva

- *Equilibrio entre la diversidad de población escolarizada en los centros educativos*. Cuando se producen procesos de inclusión rápidos y, casi siempre, urgentes, en función de diferentes circunstancias como puede ser la inmigración masiva, es importante cuidar que se mantenga el equilibrio entre la población escolarizada en los distintos centros existentes en una misma zona, de manera que tanto el alumnado con necesidades educativas especiales, con alta capacidad intelectual, con dificultades de aprendizaje, con desconocimiento de la lengua vehicular del sistema..., o simplemente de diversas culturas y nacionalidades no se concentre en un solo centro, convirtiéndolo en "singular" por la problemática que se pueda presentar para la atención educativa adecuada a este conjunto de alumnos y alumnas y, además, porque se rompen los principios de la educación inclusiva, al separar a los más diferentes y agruparlos en una sola institución.

Para evitar estas situaciones, las Administraciones educativas deberán organizar y regular las condiciones de escolarización, evitando que se produzcan agrupamientos incorrectos mediante las normas pertinentes que garanticen un equilibrio conveniente para el desarrollo de la inclusión y la convivencia en la diversidad: reserva de plazas por aula para escolarización del alumnado que se deba incorporar recientemente al sistema, para el alumnado con necesidades educativas especiales, escolarización del alumnado en el barrio en que viva, etc.

- *Profesorado y personal de apoyo*. Como ya se ha comentado en apartados anteriores, los centros inclusivos precisan de apoyo profesional, docente y de otras especialidades, para llevar a cabo su tarea con la calidad necesaria. Profesores de español como segunda lengua, profesores de educación especial, profesores de audición y lenguaje, ayudantes técnicos educativos y sanitarios, intérpretes de lengua de signos, orientadores, asistentes sociales, mediadores, profesores de servicios a la comunidad, monitores..., todos profesionales trabajando en un equipo cohesionado que coopere comprometidamente en la educación de toda la población escolarizada en un centro inclusivo. Como bien afirman Peterson, Le Roy, Field y Word (1999: 246): "Cuando las escuelas se convierten en comunidades inclusivas en las que se acoge a todos los alumnos y se fomenta el aprendizaje en común, la función de los servicios de apoyo cambia de una forma espectacular. Los maestros de educación especial, los maestros financiados con cargo al presupuesto nacional destinado a alumnos en situación desventajosa y demás personal especializado destinado a ayudar a los alumnos con necesidades especiales, se transforman en especialistas de apoyo educativo en las aulas ordinarias. Este profesorado facilita recursos y ayuda para adaptar el currículo de

manera que incluya actividades escolares y comunitarias para alumnos con diferentes capacidades".

La calidad de la educación, con estos apoyos específicos trabajando cooperativamente, debe contribuir eficazmente (como todo el modelo de educación inclusiva, en general) a mejorar la actuación con el conjunto del alumnado, no sólo del que presenta alguna diferencia específica.

- *Flexibilidad horaria en los centros docentes*. En las páginas siguientes nos referiremos a los temas de organización flexible, por lo que ahora nos referimos a una flexibilidad más sencilla, siempre que se cuente con la autorización precisa y el personal necesario. Es decir, estamos aludiendo a los horarios de apertura y cierre de los centros, con lo que esto conlleva de organización interna y personal adecuado para la atención de los alumnos.

El abrir un centro a las 7,30 horas y poder dar el desayuno a los niños, facilita el trabajo de la madre y del padre fuera de casa, sabiendo que su hijo queda atendido por profesionales preparados para ello.

El contar con comedor escolar y ampliar el horario de la tarde, favorece igualmente la compatibilidad de la vida familiar y laboral, imprescindible para no sacrificar a ningún miembro de la familia en su desarrollo personal (casi siempre la mujer) y también imprescindible cuando son necesarios los dos salarios en una casa.

El abrir los centros en jornadas de vacaciones supone, igualmente, un apoyo importante para las familias en esa combinación necesaria de familia y trabajo, ambos campos cubiertos con calidad y profesionalidad.

- *Acciones para el fomento de la interculturalidad*. El pluralismo cultural es un hecho en nuestra sociedad. Hay que optar por el modelo de convivencia que nos resulte más positivo en una sociedad democrática y ya lo hemos hecho al decidir la educación inclusiva como mejor camino para lograr la convivencia en la diversidad. Por lo tanto, no hay que conformarse con la coexistencia de grupos de población de diferentes culturas, sino que hay que trabajar por su conocimiento y respeto mutuos como camino idóneo para alcanzar la interculturalidad como modelo democrático lógico, en función de la realidad actual (Soriano, 2002, 2005, 2008, 2009; García Fernández y Goenechea, 2009). Como afirma Morin (2001: 21): "La comprensión mutua entre seres humanos, tanto los allegados como los extraños, resulta vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión".

Para lograr la interculturalidad, se debe trabajar y fomentar la educación intercultural en los centros, sin duda alguna. Las etapas de desarrollo personal que atraviesa la población de la educación obligatoria, son el momento oportuno para su educación en una u otra dirección. Por eso se hace preciso poner, en estas edades críticas, todos los medios para lograr la interculturalidad institucional mediante la práctica habitual de acciones dirigidas a este fin. Constituirá un planteamiento transversal en el currículum

escolar, como ya indicamos en su momento, favorecido por otras acciones impulsadas desde las Administraciones que promuevan actuaciones específicas en este sentido: conmemoraciones de años o días internacionales, celebraciones interculturales de final de curso con participación general de todas las familias, concursos para toda una Comunidad Autónoma (en el caso de España) que favorezcan el trabajo cooperativo entre culturas y el conocimiento mutuo, organización de programas de acogida en los centros, trabajo con el programa MUS-E de la Fundación Yehudi Menuhim, etc. Todo ello debe contribuir a la consecución de lo plasmado en el proyecto educativo y en la propuesta curricular de cada institución, no aceptando que funcionen como actos aislados y anecdóticos, sino como parte de un proyecto común en el que toda la comunidad educativa se encuentra involucrada.

- *Formación permanente del profesorado*. Siempre ha sido un aspecto clave para la calidad de los sistemas educativos la formación inicial y permanente de sus profesores. Se afirma, con razón, que un sistema nunca puede tener una calidad superior a la de sus docentes, parece obvio. Sin embargo, hay que insistir en la actualidad de esta premisa, precisamente por los tiempos de cambio acelerado que se viven en estos momentos. Varía día a día la composición de nuestra sociedad (con todas las implicaciones educativas que este hecho implica) y, además, optamos decididamente por un modelo educativo más exigente esperando mejores resultados, tanto escolares como de convivencia social. La consecuencia es un nuevo reto cada día para los profesionales de la educación y, lógicamente, una necesidad de actualización tanto científica como didáctica de modo continuo. Las nuevas titulaciones derivadas del acordado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluyen en los programas de los Grados de Maestro de Educación Primaria, como materia obligatoria, la atención a la diversidad y la educación inclusiva, lo que supone un paso importante para la formación inicial de los nuevos maestros, pues los introduce en las realidades de la escuela y el modo de abordarlas filosófica, didáctica o científicamente. Por otra parte, la totalidad de las Administraciones educativas (además de muchas entidades privadas), ponen a disposición de los maestros y profesores en ejercicio múltiples programas (resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales, educación intercultural, enseñanza del español como segunda lengua, neurociencia aplicada a la educación, conocimiento y tratamiento novedoso de diferentes síndromes o tipos de discapacidad, etc.) para actualizar sus conocimientos en determinadas materias o en las nuevas formas de abordarlas para mantener los niveles de calidad alcanzados con anterioridad y superarlos de modo permanente. La formación adecuada del profesorado es una exigencia absoluta para llevar a buen término el modelo de educación inclusiva.

- *Educación permanente para el conjunto de la población*. Las recomendaciones internacionales y, más en concreto europeas, insisten en la necesidad de plantear la educación inclusiva como algo inacabado, que comienza en los primeros años de vida y se mantiene hasta que esta se acaba. Las características que señalamos para esta sociedad en que vivimos nos dan cuenta del cambio rápido, como ya decíamos, que se produce en ella día a día. Toda la población debe formarse para estar incorporada

comprometidamente en su vida y en su contexto social, y esta formación no acaba, siempre necesita de nuevas iniciativas, conocimientos, actualizaciones de lo ya dominado..., es la realidad la que impone esta situación..., interesante, sin duda, pero exigente también. Es importante que cada persona encuentre posibilidades de perfeccionamiento continuo en su entorno habitual, tanto formales como no formales: opciones culturales de carácter general (cine, teatro, exposiciones...), bibliotecas, cursos abiertos para personas adultas... y un largo etcétera, de las que ahora se suele disponer en los países desarrollados. Quiero destacar que, en esta formación, no se puede perder de vista la necesidad de incorporar la nueva visión de la sociedad intercultural y democrática, de manera que la evolución de las actitudes se dirija hacia esa sociedad inclusiva que se promueve sin cesar desde numerosos ámbitos.

Queda aquí, de forma sintética, un panorama de distintas opciones y medidas que se pueden ofertar educativamente de forma institucional a través de los sistemas establecidos. Lo denominado hasta ahora "normal" se ha convertido en "diverso", por lo cual la diversidad se ha transformado en norma, y este cambio profundo en las sociedades actuales debe tener consecuencias positivas en la educación de las futuras generaciones: "Muchos no saben que estamos aquí, en este mundo, para vivir en armonía. Quienes lo saben no luchan entre sí"[10]. Hay que aprender a vivir y a convivir juntos, y el mejor camino lo constituye el modelo de educación inclusiva.

10. *Dhammapada*, verso 6. El *Dhammapada* es considerado como el texto cumbre del canon budista, con una antigüedad de cerca de dos mil trescientos años. Es la senda de la verdad, de la luz, del amor, de la vida, del nirvana.

Capítulo III
Un currículum para la escuela inclusiva: enfoque y características

Una vez consideradas las medidas de carácter general, mediante las cuales se hace posible contar con un modelo de educación inclusiva bien estructurado, que permita, realmente, la atención personalizada de cada alumno o alumna, hay que abordar cómo se plasman esas medidas generales en los centros docentes y cómo se hacen llegar a cada aula, a cada grupo de alumnos para que no se queden exclusivamente en declaraciones bienintencionadas pero poco efectivas, sino que su aplicación alcance al conjunto del alumnado de cualquier institución educativa.

Todas esas buenas intenciones deben llegar a cada niño y a cada niña mediante la implementación de un modelo de currículum inclusivo, porque es a través de su planificación y su organización como el alumnado se forma en nuevos valores y accede a las ventajas que proporciona, individual y socialmente, el enfoque de la educación para todos. Según se afirma en el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004: 103), el currículum debe reunir unos requisitos imprescindibles para funcionar como tal:

- “El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que *todos* los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera *rígida* desde un nivel central o nacional.
- El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el

currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.

- Los currículos más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad".

Parece imprescindible cada una de estas exigencias, para que la accesibilidad al currículum resulte universal. Cumpliéndolas, se proponen para el diseño curricular dos objetivos principales (página 103):

1) Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.

2) Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.

Pero, sobre todo (cita expresamente): "el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas".

Por la importancia decisiva que el diseño del currículum tiene para la consecución de la educación inclusiva, comenzaremos estudiando la evolución que se ha producido en el enfoque y concepto curriculares a lo largo de las últimas décadas y que permite, ciertamente, implementar otro modelo educativo más acorde con la sociedad democrática que queremos. Profundizaremos en los elementos que lo componen y en el modo de adaptarlos para los distintos grupos que integran, al fin, el sistema escolar global. Del mismo modo, relacionaremos esta aplicación necesaria del diseño curricular con la organización del centro que permita, también, esa atención a la diversidad en el sistema inclusivo que estamos proponiendo.

1. EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE CURRÍCULUM

Etimológicamente, el término currículum procede del latín, con el significado literal de "carrera" o "lugar donde se corre", aplicándose también con el sentido de "ejercicio" cuando se habla de curricula mentis (ejercicios de la inteligencia) o de trayectoria vital cuando se alude al currículum vitae ("relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona": RAE, 2001: 719). Desde esta misma perspectiva, el Diccionario de la Lengua Española (2001, 719) define el currículum como plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades, incluyendo tanto una visión academicista tradicional como un enfoque tímidamente más amplio, citando que también se integran otras actividades en orden al desarrollo de las capacidades personales. En todos los casos mencionados, el currículum suele implicar una trayectoria que la persona recorre para ejercitarse, desarrollarse y llegar a unas metas pretendidas. Todo lo conseguido se reflejaría, igualmente, en el currículum, por lo que el camino y la meta se consideran incorporados al significado etimológico de la palabra.

Desde el punto de vista educativo, no se ha asumido esta denominación en nuestro contexto bibliográfico hasta la segunda mitad del siglo XX y su uso no se ha extendido en España hasta las décadas de los ochenta y noventa; se utiliza con frecuencia a partir de la aparición de la LOGSE en el año 1990, con la ampliación del significado y las implicaciones del diseño que la Ley propone. De hecho, el *Diccionario de Pedagogía* de Víctor García Hoz (publicado en 1964, tercera edición en 1974) no recoge la voz, ni tampoco lo hace el *Diccionario de Pedagogía* de Paul Foulquié, de 1976. Programa, programación, plan de estudios..., son los términos equiparables utilizados, para referirse a la ordenación de los aprendizajes en el sistema educativo. En esas fechas resulta impensable encontrar el término currículum, pues como es obvio no estaba incorporado al lenguaje pedagógico. Tanto el concepto como la denominación se aplican y se extienden cuando se modifica el sentido de contenido en el aprendizaje escolar. Aunque más adelante se profundice en el significado de "contenido" educativo, anticipo una breve explicación para aclarar el comentario anterior. Desde una concepción academicista, los contenidos escolares responden a relaciones de conceptos, de conocimientos, que el alumno debe acumular y, en ese sentido, se habla de "programa" o de "plan de estudios" e, incluso directamente de "temario", correctamente, por supuesto. Ahora bien, considerando las aportaciones de la psicología al campo pedagógico y, más genéricamente, al educativo, se reconoce que el alumno durante los años de escolaridad no sólo aprende esos temas que se le enseñan, sino que le llegan también modelos de vida, experiencias, procedimientos o técnicas de trabajo, actitudes y valores que, hasta ese momento, no se recogían en los programas propuestos. Si en la escuela el alumno aprende *más* de lo que se pretendía enseñar (lo que se ha denominado "currículum oculto", Torres, 1998), actualmente se llega a concebir el contenido como todo lo que se puede aprender y, por lo tanto, todo lo que se puede enseñar y, de hecho, se está enseñando aunque sea de modo inconsciente y no planificado. Asumir el conjunto de experiencias que oferta la escuela a su alumnado y a la sociedad como contenido educativo hace variar la palabra "programa" por la de currículum, para favorecer una nueva visión y función del sistema educativo, más holística, más real, más de acuerdo, en definitiva, con lo que ocurre (o debe ocurrir, en cualquier caso) dentro de la escuela.

1.1. La concepción curricular en las últimas décadas

Pasando a examinar cómo ha evolucionado y cómo coexisten diferentes conceptos de currículum, teniendo en cuenta el punto de vista de los expertos en diseño o de los especialistas en educación, se podrían citar numerosas definiciones de muy diversos autores que resultarían interminables y, posiblemente, no aclararan más las significaciones del mismo que llevando a cabo una selección, aunque sea amplia, para ilustrar las distintas visiones que se tienen y que se intentan implantar, en función de la viabilidad práctica de las mismas, de las posibilidades reales de difusión que puedan existir en los muy variados casos en que aparecen y, especialmente, de la concepción general que se posea del papel de la educación y del modelo más adecuado para lograr los fines que, en cada momento, se propone. En el caso que estamos abordando, habrá que

analizar hasta qué punto una u otra concepción curricular es más o menos apropiada para permitir y favorecer la implementación de la educación inclusiva.

En principio, haremos unas reflexiones previas antes de abordar los comentarios sobre las definiciones que aparecen más adelante. En los conceptos que se manejan subyacen dos posturas ante lo que debe ser la escuela y la educación y, en consecuencia, ante cómo estructurar (o no) y cómo determinar el contenido curricular. En primer lugar, tradicionalmente, los contenidos que los niños y jóvenes debían aprender en las escuelas se compendiaban en relaciones temáticas bajo la denominación, como antes dije, de programas o planes de estudio, con significados equivalentes. Esta postura supone la concepción de que en la escuela se aprende sólo ese conocimiento de carácter académico, que es su finalidad principal, y que deben decidirlo los profesionales y administradores de la educación según lo establecido en cada país, su régimen político, etc. Es una concepción que llega hasta años recientes; concretamente, en España se plantean de este modo hasta 1990, considerando la situación de forma estricta; podrían incluirse, en una perspectiva un poco más abierta que la mencionada, los programas de 1980, pues en ellos ya aparecen bloques dedicados a técnicas de estudio y, además, suponen contenidos básicos que deben adaptar y ampliar las Comunidades Autónomas con competencias educativas plenas (en ese momento, el País Vasco y Cataluña). Lo fundamental de este planteamiento es que el contenido de la educación (que deriva en el curricular) se centra en la transmisión de conocimientos académicos de cada una de las materias seleccionadas para los niveles educativos que hayan de cursarse.

Al modificar el concepto y el sentido del “contenido”, obligadamente se modifica el de “programa”, que viene a coincidir con el paso a la denominación de currículum, como concepción más amplia y que, además, incorpora otros contenidos que no se limitan a lo que decide un temario conceptual. Se considera contenido -ya quedó apuntado- todo lo que se puede enseñar y todo lo que, en consecuencia, se puede aprender. Por lo tanto, en la escuela no sólo se enseñan y aprenden conocimientos disciplinares, sino también, y sobre todo, actitudes ante sí mismo y ante la vida y procedimientos de estudio y trabajo, por resaltar lo más importante. Esta visión de los contenidos obliga a incorporar al currículum otro cúmulo de experiencias, de actividades, de relaciones..., que no se contemplaban con anterioridad.

La democratización de la sociedad, la movilidad de las personas, la globalización, la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación a todos los órdenes de la vida..., influyen -o deben influir- de modo significativo en el cambio de la escuela y, también, constituyen elementos vitales que han de incorporarse al currículum. Como resulta fácil deducir, no se debe separar el texto (documento curricular) del contexto (realidad en la que se desarrolla) para entender y desentrañar el significado de las conceptualizaciones que aparecen a continuación o que seguirán dándose en nuestro entorno y en los futuros trabajos pedagógicos. Todo ello ha contribuido de modo decisivo a esta evolución que comprobaremos en las posturas de los expertos y

que, en mayor o menor medida, van reflejándose en los sistemas educativos promovidos por las administraciones y por las organizaciones internacionales. En estos momentos, resulta igualmente importante la contribución de la Comisión Europea a los planteamientos educativos de los países que componen la Unión, como quedó apuntado en el primer capítulo de esta obra. Desde ella se hacen recomendaciones que, aunque no son de carácter obligatorio, van incidiendo en la mentalidad de la población y se van incorporando paulatinamente a la legislación de las Administraciones educativas de sus Estados miembros. En este sentido, ha resultado fundamental el interés de la Comisión por los planteamientos inclusivos de la educación y sus aportaciones efectivas para contribuir a las políticas sociales que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad, tanto a la educación, como al mundo laboral y a todos los órdenes de la vida. Volviendo a las definiciones que se reseñan a continuación, es necesario tener en cuenta que, si bien se presentan aisladas, no conviene separarlas de la obra completa del autor, de su idea de educación, de enseñanza o de escuela de la que parte o de la institución que se cite, evidentemente. Para facilitar esta tarea, creo que se ofrece suficiente bibliografía de referencia.

Al examinar las definiciones de currículum, se comprobará que en unos casos continúa siendo muy fuerte el peso del "programa" como eje para la estructura del aprendizaje escolar; en otros, ha derivado su sentido hacia el conjunto de experiencias, tanto individuales como grupales, que ofrece la escuela para alcanzar la formación integral de la persona y, en un tercer bloque, se intentan conjugar ambas posturas, recogiendo tanto el contenido programático estructurado como el acompañamiento experiencial que se puede ofrecer desde perspectivas complementarias. Los dos últimos bloques resultan más adecuados para llegar al planteamiento de educación inclusiva que venimos proponiendo, pues son más amplios, con mayor flexibilidad en el trabajo de sus elementos, lo cual permite adaptar de mejor manera el desarrollo de la propuesta curricular a las características del alumnado en sus diferentes manifestaciones.

En el primer bloque citado (currículum como programa de conocimientos), destaco la postura de Johnson, M. (1967: 130), que lo define como:

"El currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción".

Gagné, R.M. (1967: 23), en la misma línea, especifica un poco más su concepto de currículum, enmarcándolo en la planificación general del curso:

"Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que ya han sido dominadas por el alumno".

Beauchamp, G. (1981: 7), por su parte, lo define como texto, sin hacer alusión alguna al contexto al que antes aludimos, haciendo hincapié en su carácter de documento formal:

"El currículum es un documento escrito que diseña el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para una escuela".

Schwab, J.J. (1983: 240) amplía la concepción que ofrece, explicitando algo más la definición al referirse, incluso, a la organización administrativa o institucional del mismo:

"El currículum es lo que es transmitido con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos, por profesores implicados utilizando materiales y acciones apropiadas, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones".

El Ministerio de Educación y Ciencia de España, en la LOGSE (1990: artículo 4), define el currículum al modo tradicional, cambiando y restringiendo el concepto en relación a como lo había hecho en su propuesta de *Diseño Curricular Base*, que recojo más adelante. Quizá fuera por las exigencias del conveniente acuerdo político y, también, por las limitaciones de los textos legales; en cualquier caso, alude a la estructura que aparece en los decretos posteriores de "enseñanzas mínimas" para el conjunto del Estado:

"A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".

Actualizando esta definición legal para España, el ahora denominado Ministerio de Educación, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), define el currículum como:

"...se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley".

Por lo tanto, centra su significado en los elementos meramente "escolares" o estrictamente académicos -dicho de otro modo-, sin abrir la educación al más amplio concepto experiencial que puede llegar al alumnado mediante la oferta formativa completa que la escuela le propicie. La novedad que presenta en relación con la definición anterior es la inclusión de las "competencias" como parte del currículum, cosa que hasta

ahora no se había dado en la normativa curricular española. No obstante esta definición "legal", no es obstáculo para que la práctica curricular en los centros y en las aulas quede abierta, al conceder un margen importante de autonomía a los centros, de manera que pueden adaptar los elementos curriculares y la organización a su contexto y a las peculiaridades de la población que atienden.

Lundgren, U.P. (1992: 20) integra en su definición los fines y contenidos a la par que su adecuada organización, para lograr que sean transmitidos y se supone que aprendidos eficazmente:

"El currículum es: 1) una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; 2) una organización del conocimiento y las destrezas; 3) una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control. Por tanto, un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas".

Fernández Pérez, M. (1994: 12-13) resulta muy escueto y estructurado cuando lo define, incluso refiriéndolo a un nivel y formación concretos, evitando el carácter genérico que puede adoptar dado que supone una concepción que puede, después, adecuarse a los diferentes niveles o modalidades de cada sistema:

"Recorrido temático, metodológico y docimológico intencional que el sistema educativo propone para que lo recorran (cursen) los alumnos de determinado nivel y ámbito formativo".

En el segundo bloque que se citó al comienzo de este apartado (currículum como conjunto amplio de experiencias, lo que no significa, por supuesto, falta de planificación o sistematicidad), recogemos algunos autores importantes, que ayudan a entender la evolución habida, aunque no siempre se corresponden linealmente fechas y concepto curricular, como ocurre con Bobbit, F. (1918: 42), que ya en 1918 lo entiende, desde una perspectiva eminentemente social, como:

"Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad".

Bobbit, como decía, resulta pionero en esta concepción curricular, pues cuando realmente se comienza a trabajar en ella y a concebirla, con la extensión paulatina mediante los estudios y aplicaciones de diferentes autores es a partir de Caswell y Campbell, en el año 1935.

Mackenzie, G.W. (1964: 402), años más tarde, ofrece la siguiente definición:

"El currículum como los intercambios de los alumnos con los diferentes aspectos del medio, planificados bajo la dirección de la escuela".

Oliver, J. (1965: 7) también incide en la importancia de la experiencia, no centrando su estructura y contenidos estrictamente en los "programas", aunque sí ubicándolo claramente en la escuela, que resulta responsable de cuanto ocurra en ella al alumnado:

"Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades".

Saylor, J. y Alexander, W. (1966: 5), conceptualizan el currículum casi sin restricciones de ningún tipo; la única que aparece es su ubicación en la escuela:

"Todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela".

Foshay (1962) sigue esta misma concepción cuando lo define:

"El currículum como todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela".

Lo mismo hacen Wheeler, D.K. (1976: 15) y Johnson, H.T. (1982: 11), cuyas definiciones son, respectivamente:

"Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela".

"El currículum consiste en la suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela".

Una definición interesante, que conjuga el protagonismo de la escuela con la importancia de las experiencias y de la sociedad, es la que ofrece Eggleston, J. (1980: 25), cuando afirma que:

"...al currículum le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio".

El Ministerio de Educación y Ciencia, en su momento, a través de su *Diseño Curricular Base* de 1989, define el currículum de modo más comprensivo que como lo hizo, después, en la ley donde recogió lo trabajado con anterioridad, como comenté en párrafos anteriores. Esta es su definición:

"Abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos sino también principios, procedimientos y actitudes; y abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquello por lo que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje".

En el último bloque antes referido (currículum como mezcla o compendio de las dos concepciones anteriores), destacaré la definición de Neagly, R.L. y Evans, N.D. (1967: 2), quienes nos hablan de experiencias, pero, a la vez, las circunscriben a la consecución de los objetivos escolares:

"El currículum es el conjunto de experiencias planificadas que la escuela proporciona para ayudar a los alumnos a alcanzar las metas de aprendizaje previstas para mejorar sus habilidades".

Hilda Taba (1974)[11] también aúna los dos ámbitos de actuación que antes hemos examinado, al especificar:

"El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje (...) Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje".

Además, Taba propone cinco modelos para proceder a la organización del currículum: 1. Organización por materias; 2. El currículo de los temas generales; 3. Currículo basado en procesos sociales y funciones vitales; 4. Currículo activo o experiencial, y 5. Currículo integral.

Zabalza, M.A. (1988: 14) integra, igualmente, los aspectos programáticos habituales, con otros aprendizajes necesarios que, sin duda, se alcanzan en la escuela, y lo define del siguiente modo:

"El currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de estas opciones".

1.2. El concepto de currículum en la actualidad

No fijándome tanto en las fechas cuanto en las concepciones, más avanzadas y críticas quizá, desde mi punto de vista, recojo a continuación otras definiciones de especialistas curriculares, que enlazan bien con lo que se lleva a cabo en la actualidad en las distintas instituciones educativas a nivel internacional y que, además, permiten el

11. La primera edición de *Curriculum Development: Theory and Practice* (New York, Harcourt, Brace & World), es del año 1962.

ajuste del diseño al modelo inclusivo y democrático del que tratamos. Sin embargo, podrá comprobarse que no aparece la palabra "inclusión" en ninguna de las definiciones..., bien por las fechas en que se producen, bien porque aún no está suficientemente asumida la inclusión cuando se la relaciona o se exige en los planteamientos curriculares. No obstante, tanto al comienzo de este capítulo como al final, se recogen las características generales y básicas que debe asumir un currículum inclusivo, al igual que las ya superadas por la experiencia pedagógica.

Barnes, D. (1976: 14) explicita con detalle lo que entiende por currículum, compartiendo posiciones mixtas en su concepción:

"Cuando la gente habla del currículum escolar a menudo quieren decir lo que los profesores planifican por adelantado para el aprendizaje de los alumnos. Pero un currículum compuesto sólo por las intenciones del profesor sería una cosa insustancial desde la que nadie aprendería mucho. Para adquirir significado, un currículum tiene que ser escenificado por los alumnos y profesores (...) Por escenificación quiero decir converger en una comunicación significativa, en conversaciones, en la escritura, en la lectura de libros, en la colaboración, en el enfado mutuo, en el aprendizaje de lo que hay que decir y hacer, y en cómo interpretar lo que otros dicen y hacen. Un currículum, tan pronto como llega a ser más que intenciones, está comprometido por la vida comunicativa de una institución, el habla y los gestos por los cuales los alumnos y los profesores intercambian significados incluso cuando están en desacuerdo. En este sentido, el currículum es una forma de comunicación".

Aunque Stenhouse, L. (1984: 29) tiene diversas tentativas en su definición de currículum, selecciono la que creo está más en la línea de su trabajo general, siempre abierto a la negociación con sus alumnos, lo que facilitaría la atención a todos ellos, es decir, a su aplicación inclusiva:

"Lo que aquí ofrecemos es un intento para iniciar nuestro camino: Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Kemmis, S. (1988: 30) centra el problema del currículum en "las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro". Desde este punto de vista, se refiere a la teoría curricular enfocándola de la siguiente forma:

"El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción) de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el

trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo".

Gimeno Sacristán, J. (1988: 206), entre las numerosas obras referidas a teoría y práctica curricular, propone esta (entre otras) definición del currículum:

"El currículum es muchas cosas a la vez: ideas pedagógicas, estructuración de contenidos de una forma particular, precisión de los mismos, reflejo de aspiraciones educativas más difíciles de plasmar en términos concretos, destrezas a fomentar en los alumnos, etc.".

Enlazando con la visión de Kemmis, S., Grundy, S.[12] (1991: 20) ofrece una concepción curricular que integra la experiencia cultural en la organización adecuada para su incorporación a la escuela. Entiendo que permite adaptar su estructura y contenido a la educación inclusiva:

"El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas".

Tras esta panorámica acerca de la visión que sobre el currículum tienen y ofrecen autores dedicados a su estudio y, en muchos casos, a su elaboración o práctica aplicada, cabe la reflexión propia de cada lector para tomar posición o para realizar su definición de currículum en función de la experiencia personal o del posible interés en modificar determinadas implementaciones que no resultan coherentes con lo que es o debe ser el diseño curricular aplicado en las aulas y los centros de la actualidad y bajo la concepción inclusiva del mismo. Muchas de las definiciones señaladas pueden permitir o, incluso, favorecer el sistema educativo inclusivo en su más estricto sentido. Otras lo hacen más difícil, porque se apoyan en el enfoque cerrado que ya comentamos. Siempre que desde una Administración se pretenda establecer hasta el más mínimo detalle de las actuaciones de un centro o de un aula, será prácticamente imposible hablar de educación inclusiva, pues es en el contexto real del desarrollo educativo en el que cabe tomar las opciones más ajustadas a la población que se educa.

Para finalizar este apartado y como aportación de un posible concepto sobre el que apoyar el texto que sigue, podemos definir el *diseño curricular inclusivo como el planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudada-*

12. La primera edición de la obra, en inglés, es de 1987.

nos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir.

2. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM

La autonomía del centro docente supone una exigencia fundamental para que la aplicación contextualizada de un diseño curricular general sea posible. Sin embargo, hay que conjugar esa adaptación del currículum con la garantía de calidad que todo Estado debe ofrecer a los ciudadanos, a todos, independientemente de su ubicación territorial o de su pertenencia social, lo que suele derivar en la búsqueda de una posición equilibrada entre la apertura para facilitar la adaptación del currículum a cada contexto, circunstancia o población específica, y la existencia con carácter obligatorio de ese currículum básico al que se ha hecho alusión. Es el modo de avalar la igualdad de oportunidades, tan necesaria en la actualidad vista la composición y las circunstancias de la sociedad, con personas provenientes de muchos y diversos países, culturas y religiones y, también, con distintas capacidades o talentos y niveles educativos muy diferenciados, en buena parte debidos a los entornos socioeconómicos en los que se desenvuelve su vida.

Por ello, cabe preguntarse ante las posibilidades y limitaciones del diseño curricular existentes en los países democráticos y las realidades y cambios sociales que estamos viviendo, ¿qué características debe reunir el currículum inclusivo para cumplir las funciones que tiene encomendadas?

Me referiré a algunas de las que me parecen imprescindibles para que el currículum permita y favorezca la educación de todos, con la calidad requerida por los contextos sociales internacionales, llevando a la práctica las ideas y teorías que se plantean como metas en instancias superiores y anteriores al aula[13].

Antes de continuar quiero advertir que soy plenamente consciente de que no voy a citar, entre estas características, la calidad y la equidad. En primer lugar, considero que la calidad será el resultado de la aplicación y consideración de todas las demás. Si un diseño curricular no es sistemático o coherente, difícilmente podrá ofrecer y conseguir buena calidad educativa, evidentemente. Por otra parte, es obvio que este diseño curricular debe llegar al conjunto de la población que se educa, es decir, debe ser equitativo, no exclusivo para unos pocos. Si estamos haciendo la propuesta formal de educación inclusiva, resulta un principio básico que el currículum alcance a cada persona, en cualquier circunstancia o con cualquier peculiaridad, es decir, que sea equitativo. Desde este enfoque, tanto la calidad como la equidad constituyen dos metas que se alcanzarán considerando transversalmente el resto de características y que, por lo tanto, estarán presentes en todo el planteamiento curricular. Calidad para todos significa unir

13. Para ampliar este punto puede consultarse: Casanova, M.A. (2006): *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

la equidad a cualquiera de los enfoques teóricos y aplicaciones prácticas que puedan hacerse del diseño curricular. No hay que olvidar (asumiendo las palabras del poeta León Felipe) el principio de la actuación educativa con carácter inclusivo:

> "Voy con las riendas tensas
> y refrenando el vuelo
> porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
> sino llegar con todos y a tiempo".

a) Planificación y sistematicidad

El primer requerimiento de cualquier currículum que pretenda alcanzar tanto unas competencias y objetivos determinados en el alumnado, como un estilo de hacer inclusivo, que permita a todos llegar a esas metas propuestas, es la planificación sistemática -uniendo las dos características que aparecen en este epígrafe-, que resulta válida para cualquier nivel de concreción de diseño curricular, ya se formule desde la Administración educativa para el conjunto de la nación, como desde Administraciones territoriales más limitadas o desde cada una de las instituciones educativas en las que se aplica.

¿Qué implica la planificación? El establecimiento de orden, de organización, de secuencia, de jerarquía..., entre todos sus elementos: competencias, objetivos, contenidos, evaluación o estrategias metodológicas. Igualmente, implica este mismo planteamiento cuando se planifica o programa cada uno de ellos: al determinar las competencias básicas, al formular los objetivos de etapa y de áreas, al seleccionar los contenidos, al decidir un modelo concreto de evaluación o al optar por unas u otras estrategias metodológicas con todo lo que estas decisiones comportan. Del mismo modo, se hace necesaria la planificación y la sistematicidad para la puesta en marcha de un modelo de dirección y organización del centro docente. La flexibilidad, la apertura, la democracia exigen incluso mayor planificación que los modelos cerrados y jerarquizados de dirección, ya que son más dinámicos y, por ello, más fáciles de diluirse en su funcionamiento.

Hacer un plan, de hecho, supone relacionar con todo detalle y de forma anticipada el conjunto de pasos necesarios para emprender una acción y lograr un objetivo. La planificación es el establecimiento de una actuación organizada metódicamente y de gran alcance para obtener unas metas determinadas. Cuando Foulquié (1976: 356-357) se refiere a plan y a planificación, dice expresamente: "proyecto que implica la determinación de un sistema complejo de operaciones diversas" (plan) y "establecimiento de un programa que, con el objetivo que hay que alcanzar en un determinado futuro, fija los medios que se supone permitirán realizarlo, dadas las indicaciones de la prospectiva" (planificación). El orden que implica organizar un plan, en lo que se refiere al currículum, requiere formular con claridad cuáles son las competencias y los objetivos que se pretenden para el alumnado con el mismo y, en función de estos, determinar

las modalidades y peculiaridades del resto de sus elementos o componentes, si bien con carácter general en un primer nivel de generalización y con carácter específico y detallado según se concreta a distintos grados o grupos, considerando ya sus características peculiares.

Por otra parte, se alude a la sistematicidad cuando algo se ajusta a unas reglas o principios que se encuentran entrelazados racionalmente, cuando el conjunto de elementos se estructura en unidades coherentes y, además, cuando los principios así relacionados ordenadamente contribuyen a conseguir determinados objetivos. Al citar "estructura", como es lógico, ya se hace referencia a la distribución y orden con que se compone una obra, un organismo, un sistema... (Real Academia Española, 2001).

Por los comentarios realizados hasta ahora, huelga afirmar que el diseño curricular debe ser sistemático, tanto para poder elaborarlo con un planteamiento racional, como para llevarlo a la práctica y evaluarlo, además de para contar con la posibilidad de que garantice la consecución de los objetivos perseguidos y para disponer de una característica (entre todas las tratadas) que permita avalar ante la sociedad que la formación de los estudiantes está basada en una estructuración lógica que llevará a las metas deseadas o que, al menos, dispone de las condiciones necesarias para ello. Además, la planificación y la sistematicidad permiten que estas peculiaridades apuntadas puedan ser comprobadas por cualquiera que se acerque al estudio del currículum escolar o a los proyectos de innovación curricular realizados en los centros docentes, cualquiera que sea su nivel.

Se modifican los objetivos de la educación en función de la época histórica y social vivida y, a partir de ese principio, se hace imprescindible ir adaptando el desarrollo curricular completo para diseñar los caminos adecuados que lleven hasta las metas previstas, también cambiantes. No es igual elaborar un diseño curricular para un sistema cuyo eje sea la consecución de personas individualistas y competitivas, que el que se hace necesario para desarrollar la socialización y cooperación de las personas, o el que se precisa para la adquisición de competencias frente al que prefiere la acumulación de conocimientos o el que pretende alcanzar una sociedad inclusiva frente a otra segregada... En cada uno de estos casos, el currículum dará prioridad a unos u otros enfoques y planteamientos y su estructura se acomodará a la mayor o menor autonomía de la institución, en función, también, del grado de control que vaya a ejercer la Administración sobre el desarrollo del sistema educativo.

En un modelo social más simple que el actual, la escuela y su currículum también fueron más sencillos de planificar y sistematizar, pero si ahora se pretende establecer una buena dirección para las jóvenes generaciones y para todos sus integrantes con las múltiples diferencias que los caracterizan, la planificación precisa de un trabajo especializado que no se puede dejar al azar si se quiere garantizar esa formación pretendida. Más aún, como ya quedó apuntado, si se opta por un modelo curricular abierto y

democrático -inclusivo, al fin-, que parta de unas bases incorporadas y respetadas en cualquiera de las propuestas que se planteen. Insisto en que la ajustada planificación es más imprescindible en los modelos abiertos e inclusivos que en las propuestas cerradas, donde resulta más fácil controlar lo realizado y conseguido paso a paso.

En definitiva, el diseño curricular requiere de planificación y sistematicidad en todos los casos, por muy diferentes que sean sus "intenciones" (que siempre las tiene, no se olvide). Un conjunto ordenado de sus elementos, organizados funcionalmente, que facilite el logro de las metas educativas propuestas en cada momento social: esa es la estructura que necesita el currículum, sin la cual sería de todo punto imposible llevarlo a efecto o comprobar lo conseguido con él.

b) Coherencia

La coherencia curricular exige la cohesión entre sus partes, es decir, que estén unidas entre sí y que constituyan un todo armónico y lógicamente construido. Que entre unas y otras exista una relación y que todas ellas sean causa y consecuencia de las otras. En definitiva, que cuando se modifica alguno de los elementos del currículum, necesariamente hay que modificar el resto si se pretende seguir alcanzando iguales competencias u objetivos; o, si estos han variado, la exigencia parte de ellos mismos, derivando en cambios pertinentes para trazar los caminos apropiados que conduzcan al fin. Esta es una de las características que debe estar presente de forma permanente en todo profesional del currículum, ya sea teórico o práctico, pues si se produce la "incoherencia" entre sus elementos, no será posible valorar hasta qué punto se consiguen los objetivos propuestos o no, tanto durante sus procesos de desarrollo como en cuanto a la llegada a las metas finales. En algunos casos se alcanzarán, pero nunca se sabrá con certeza -ni se podrá evaluar, consecuentemente- si esto ha sido así o han quedado competencias y objetivos esenciales sin lograr.

La coherencia tratada hasta ahora se refiere, fundamentalmente, a la de *carácter interno* del propio diseño curricular. Conexión, relación y lógica son tres conceptos unidos e imprescindibles para alcanzar esta cohesión necesaria. Hay que cuidar la coherencia teórica, formal, entre sus elementos cuando se están formulando, de modo que según se va concretando el nivel de implementación (desde lo general hasta el aula) se continúe manteniendo al llegar al desarrollo dentro del aula, a través de las programaciones y de las unidades didácticas elaboradas para el trabajo directo con el alumnado. Este recorrido es esencial para garantizar que el sistema educativo que llega a la población responde a lo propuesto por el legislador, que, en un sistema democrático, se supone que deriva del acuerdo mayoritario de esta misma población. ¿Cómo podremos hablar de fracaso de una ley cuando no sabemos si se ha aplicado tal y como fue concebida? O, mejor aún, cuando tenemos la certeza de que no se ha aplicado siguiendo los principios de los que partió. Estos cuestionamientos se pueden aplicar a la casi totalidad de las normas legales de educación. Desde que aparece la norma para

su desarrollo, hasta que esa concepción socioeducativa aterriza en las aulas..., es sólo un porcentaje de ideario y de didáctica consecuente lo que se hace realidad. Por otra parte, las influencias del entorno poseen tanta fuerza con los jóvenes, que se dejan sentir, en muchos casos, con mayor incidencia en su formación que la que se les propone desde el centro, desde la educación institucional.

Cuando me refiero a coherencia interna del currículum estoy hablando, cómo no, de de coherencia en la actuación del profesorado de una misma institución. Todas las decisiones a las que aludo en relación con las modificaciones curriculares, especialmente en los centros docentes, las realiza el profesorado, bien individualmente, bien colegiadamente (en equipos, departamentos, etc.). No es posible aplicar cambios en contenidos u objetivos en los que no esté de acuerdo todo el equipo de profesores. El discurso ante los alumnos resultaría tan "incoherente" que llevaría a su confusión en lugar de contribuir a su formación. Los acuerdos metodológicos y evaluativos son el mejor ejemplo de lo que comentamos. Unas líneas comunes de metodología y un modelo de evaluación general para una etapa (infantil, primaria, secundaria) constituyen el eje de funcionamiento coherente en cualquier centro educativo. No se entendería la postura contraria. En una escuela inclusiva, la metodología debe favorecer el aprendizaje de distinto estilo en los alumnos, y la evaluación tiene que permitir valorar los diferentes modos de aprender y los variados niveles alcanzados, en su caso. Aunque más adelante tratemos estos temas con mayor profundidad, queden apuntadas estas exigencias como ejemplo de la coherencia que estamos solicitando como característica curricular.

Un avance esencial e imprescindible, es conseguir trasladar la coherencia interna del diseño curricular a la realidad práctica de la escuela, al reflejo en los hechos educativos concretos, ya que de lo contrario no se aprovecharán todas las virtualidades que posee intrínsecamente el currículum coherentemente estructurado.

Por lo que se refiere a la *coherencia externa* del currículum, hay que afirmar con fuerza que las propuestas curriculares comentadas hasta ahora tendrán que ser corroboradas y ratificadas por toda la actuación que se lleve a cabo en el centro docente, especialmente en sus aspectos organizativos, que también educan, o entorpecen la educación, de acuerdo con que esta coherencia se logre, o no. Un ejemplo: si en el discurso curricular se plantean como objetivos prioritarios (en definitiva, como perfil del alumno emergente del sistema) la participación, la interculturalidad, el respeto a las diferencias o el pensamiento crítico, concluiremos que además de que la metodología tendrá que responder a estos principios y desarrollarlos en el aula, el centro en su totalidad deberá funcionar incorporándolos a su modo habitual de hacer. No se puede solicitar de un alumno que sea participativo y, a la vez, que todo lo tenga que hacer "por orden de la superioridad". El modelo de dirección habrá de contar con las familias y con todos los sectores de la comunidad para decidir determinadas líneas de actuación, se permitirá la opinión -libre y respetuosa- del alumnado, existirá un buen nivel de

comunicación entre todos los sectores involucrados en la institución... Es decir, la actuación general del centro tendrá que ser coherente con lo propuesto en el currículum para la educación del alumnado, por lo cual resultan convenientes los acuerdos entre las partes implicadas: "Enfrentarse a la tarea de tener que perfilar acuerdos sobre lo que se considera en cada momento que ha de ser la educación constituye uno de los asuntos nucleares de la coherencia de cualquier centro" (Beltrán y San Martín, 2000: 13).

Figura 3: Coherencia del diseño curricular

Coherencia interna: - Entre los elementos del currículum: competencias, objetivos, contenidos, evaluación, metodología. Coherencia externa: - Con el funcionamiento del centro docente - Con la familia - Con la sociedad

El otro punto importante de referencia para la coherencia externa se refiere a su relación con la actuación de la sociedad y exigiría que los modelos de vida preconizados en ella coincidieran, básicamente, con los objetivos de la educación que se están proponiendo para las futuras generaciones. En nuestro caso, parece imprescindible que una educación inclusiva se apoye en el discurso inclusivo de la sociedad y, además, derive en una sociedad inclusiva; de lo contrario, pierde sentido el trabajo inclusivo de la escuela y se anula mucho del esfuerzo realizado durante tantos años de escolarización en este modelo. Los medios de comunicación (especialmente la televisión), las actuaciones de los políticos o de las personas con ascendiente en la vida pública, los juegos informáticos..., deberían responder a los modelos que, al menos formalmente y de palabra, se quieren promover en el alumnado actual. Así, la educación institucional se vería reforzada en sus planteamientos por la sociedad que intenta formar y no se encontraría luchando contra corriente, como ocurre con más frecuencia de la que desearíamos. La escuela tiene un discurso que, en muchos de sus aspectos, le deshace día a día el entorno social. Y, si es necesaria la implicación total de la familia para lograr la coherencia en los discursos educativos, en estos momentos lo es también la de la sociedad, pues posee un atractivo en sus medios que, si se tiene en frente y no camina en la misma dirección, la tarea se hace realmente muy difícil.

c) Selección y provisionalidad

Dadas las características de la sociedad actual, ya mencionadas, resulta imposible concebir un currículum en el que enseñar "todo" a las generaciones jóvenes que se educan. Por ello, el reto se encuentra en realizar una buena selección de contenidos, que sean realmente básicos para la vida y para futuros aprendizajes y que permitan avanzar, de forma permanente, en esa formación que cada día debe ser actualizada.

Cuando se pretende llevar a cabo esa selección, hay que reconocer que la subjetividad es una característica humana que hace ver la realidad con enfoques diferentes, según la personalidad, la formación, la actividad desarrollada..., lo que supone que cuando hay que tomar decisiones acerca de objetivos y contenidos curriculares (especialmente contenidos) el equipo de expertos ocupado en optar por unos u otros, tarda y debate permanentemente sobre lo que resultará más decisivo para el futuro de un alumno de ahora en una sociedad que todavía no se conoce.

Los años de la educación obligatoria son limitados (en este momento diez en la mayoría de los países desarrollados), los horarios escolares también, al igual que la capacidad de los niños para acumular lo que queremos enseñarles (no su capacidad de aprender, que es enorme, pero que no siempre coincide con los intereses de los adultos). En definitiva, un currículum precisa de una buena selección de contenidos de todo tipo, que garanticen que ese alumno de ahora finalizará su escolaridad obligatoria con capacidades y competencias suficientes para continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida, es decir, con la adquisición de aquellos contenidos realmente importantes que sean la base del aprendizaje posterior. Un alumno del siglo XXI no puede aprender todo el conocimiento que posee la humanidad, ni siquiera el que se maneja en su entorno más inmediato. Pero sí puede adquirir conocimientos y procedimientos, y desarrollar actitudes apropiadas que le permitan ser competente en su relación con la sociedad y con todo lo que le rodee, de modo que se incorpore como ciudadano participativo, crítico, creativo y sabiendo ejercer sus derechos y deberes en el contexto en que devenga el presente, que, por supuesto, no se conoce cuando se educa a una persona de seis años.

La dificultad de reducir los contenidos del currículum en la educación obligatoria suele derivar de concepciones un poco trasnochadas, que no tienen en cuenta la realidad actual, la facilidad de acceder a numerosos conocimientos, los cambios enormes que se producen cada día..., en fin, que no se basan en el mundo futuro, pero ya real, y mantienen posturas que, si no se modifican racionalmente, llegará un momento en que la sociedad tome la delantera en la formación de las jóvenes generaciones, corriéndose el riesgo de que la educación institucional quede relegada a un segundo término o resulte necesaria sólo para personas que no tienen otras posibilidades de aprendizaje por su situación socioeconómica o por su marginalidad social. Creo que es un problema internacional, que afecta a todos los países que poseen este interés y posibilidades para la educación de sus futuros ciudadanos. Pero también creo que ya ha llegado el momento de tomar las medidas necesarias para adecuar los contenidos del currículum a las posibilidades de nuestros jóvenes y a nuestro mundo globalizado y complejo, de manera que no se siga produciendo ese rechazo creciente que aparece en los estudiantes de educación secundaria y que hace de muchos de ellos “objetores escolares” con riesgo claro de exclusión, primero escolar y luego social. Alcanzar el éxito escolar pasa por una adecuada selección de contenidos curriculares, que lleven a lograr los objetivos previstos en el sistema sin abandonos a lo largo del camino, aun considerando las

dificultades que existen en contextos desfavorecidos que, por supuesto, no apoyan ni ayudan al alumnado a interesarse por los estudios. La realidad social está ahí y, como profesionales de la educación, hay que buscar alternativas que ofrezcan respuestas apropiadas a las situaciones que se presentan.

Entiendo que esta correcta selección debe facilitar, igualmente, el modelo inclusivo de educación, pues en muchas ocasiones esta sobrecarga de contenidos impide el trabajo personalizado con cada alumno, al igual que la aplicación de metodologías diversificadas o recursos didácticos específicos. La obsesión por la acumulación de contenidos es un importante obstáculo para la atención a la diversidad del alumnado y la oferta adecuada de opciones diferenciadas al mismo en función de sus peculiaridades. Es una tarea urgente la que se presenta ante nosotros y, por lo tanto, se podría comenzar en los centros y en las aulas esa selección de los contenidos fundamentales, que permitiera modificar la forma de trabajo en el aula, que favoreciera el interés y la motivación del alumnado por su educación y su continuidad en el sistema hasta etapas posteriores a las obligatorias. Y refiero esta afirmación a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus distintas capacidades, culturas, contextos sociales o circunstancias escolares que pudieran surgir en un momento determinado.

En este sentido, cabe mencionar también que si la correcta selección de contenidos permite la variedad metodológica en las aulas, también impulsará el cambio en el modelo de evaluación tradicional, tan pegado a los exámenes y pruebas memorísticas de todo tipo. Memorizando y repitiendo lo que dice el profesor no se desarrollan capacidades, no se adquieren competencias y no se aprende a aprender. Tampoco se respeta la heterogeneidad del alumnado. Es decir, con un modelo rutinario de evaluación se intenta que “todos sean iguales”; que aprendan las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera. Y que las repitan tal cual se le han contado. Este modelo rompe de raíz la educación inclusiva, pues segrega a un porcentaje elevadísimo de alumnos que no se ajustan al patrón medio: ese que nos sirve para diseñar todo, pero que no se encuentra en ninguna parte. Ya es hora de romper con una evaluación caduca que conduce a pésimos resultados en los sistemas educativos.

Por otra parte, si son válidos los comentarios realizados hasta ahora, hay que concluir que cualquier propuesta que se haga en cuanto a objetivos y contenidos, por ejemplo, es, en principio, una hipótesis de trabajo, que deberá contrastarse y modificarse paulatinamente en la escuela según avance el tiempo y, con él, la realidad de la ciencia, de la técnica, de la persona y de la sociedad. Por ello, insistimos en nuestra apuesta ya manifestada hacia el currículum básico, abierto y flexible, que permita garantizar “lo importante” y cambiar lo necesario según los tiempos que se avecinen.

Esta afirmación enlaza con la innovación permanente que debe mantenerse en la escuela -y, consecuentemente, en el diseño curricular- y con la provisionalidad del mismo, como otra de las características que ahora comentamos. Si se partiera de esta

característica de provisionalidad del currículum, no nos encontraríamos con las resistencias al cambio que se producen en la educación institucional, tanto en las propias administraciones como en los directivos y en los profesores de las distintas instituciones que integran el sistema. El aceptar el cambio como algo inherente a nuestra sociedad, puede ayudar a superar situaciones de anclaje en el pasado que no benefician en nada a la escuela actual y, mucho menos, a los jóvenes que la abandonan por no sentirse aceptados en ella o por no ser atendidos convenientemente y considerar que se les restan oportunidades de superación durante el tiempo que permanecen en el sistema. La reflexión acerca de estas características que deben ser inherentes al planteamiento curricular, facilitará la adopción del modelo inclusivo de educación, que exige flexibilidad y ruptura con las posiciones intransigentes que solo conducen a fracasos y desilusiones de todos.

Para cerrar estos comentarios, quiero recordar de nuevo el pensamiento de Morin (2001) en relación con uno de los saberes del futuro que propone y que ya cité anteriormente: afrontar las incertidumbres. Precisamente por la inseguridad que genera el cambio, afirma el filósofo que el conocimiento es lo contrario de lo que habitualmente se plantea en el currículum escolar y apuesta por afrontar la incertidumbre de la acción mediante dos vías esenciales: la plena conciencia del riesgo que conlleva la decisión y el recurso a la estrategia (págs. 108-109): “El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero en cuanto haya modificación de las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guión de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades e improbabilidades. El guión puede y debe ser modificado según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropiece en el curso del camino...” (pág. 109). En definitiva, la estrategia supone una revisión y valoración permanente del proyecto (en este caso del diseño curricular), que permite adecuarlo a las distintas circunstancias que se presenten, por muy cambiantes que estas sean. Es un planteamiento válido, y provisional, para elaborar e implementar un currículum educativo que apoye la inclusión atendiendo a la diversidad mediante la flexibilidad y la adopción de cambios cada vez que se considere necesario.

d) Democracia

Lógicamente, en países con sistemas democráticos de gobierno, el currículum, al igual que toda la sociedad, debe participar de las características que implica este modelo de convivencia. Por lo que se refiere al diseño curricular, este será democrático cuando:

1. Se elabore democráticamente, mediante el acuerdo y la colaboración de todos los afectados.
2. Contenga entre sus objetivos la formación de ciudadanos demócratas.

3. Incorpore contenidos, metodologías, modelos de evaluación..., democráticos en su planteamiento.

1. Elaboración democrática

Siempre que se establece un currículum nacional, el planteamiento democrático supone la consulta generalizada a expertos, centros educativos, asociaciones o confederaciones de familias, partidos políticos, sindicatos, etc., de la propuesta curricular que se prevea antes de su publicación definitiva. Recogidos los datos y las aportaciones de los diferentes sectores, será necesario dar cuenta de lo incorporado y lo desechado, justificando ambas decisiones. Siguiendo los trámites legales pertinentes, en función del rango de la norma que se vaya a emitir, esta incluso puede tener que ser debatida en el Parlamento y aprobada por mayoría, como es preceptivo. Aunque no sea de este modo, siempre que se tramita alguna normativa de estas características, pasa por el Consejo Escolar del Estado o por el de la Comunidad Autónoma correspondiente, donde la examinan y proponen sugerencias de cambio para su mejora. Dado que en esta institución está representada la comunidad educativa en su conjunto, es positivo tener en cuenta sus propuestas, pues casi siempre incorporan elementos de la realidad al texto inicial; en definitiva, lo acercan a los contextos en los que se va a aplicar.

Cuando es una institución educativa la que elabora su propuesta curricular específica, también es posible hacerlo con la participación de todo el profesorado, sin duda alguna, y contando con el conocimiento y la colaboración, en su caso, de los sectores educativos que participan en su gobierno: familia, personal no docente, alumnado, representante municipal..., en función del tipo de centro y del contexto en que se ubique. Se puede realizar una consulta más amplia: a organizaciones sin ánimo de lucro que colaboran con el centro, a empresas u otras entidades con las que igualmente se relaciona, etc. El resultado de la propuesta curricular iniciada siempre será enriquecida con la experiencia del conjunto de la población. Ciertamente, el currículum es un documento de carácter esencialmente profesional, pero sin ceder en las competencias propias de la dirección y el profesorado (que será quien decida finalmente), se puede dar a conocer y recibir sugerencias de mejora que favorezcan el compromiso social para su desarrollo posterior.

Hay que destacar aquí la importancia de la autonomía de los centros docentes, para que estas instituciones puedan ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad de población que atienden. Esta es la forma de hacer participar al conjunto de la sociedad a través del centro escolar, que es al fin la institución más cercana y responsable directa de la educación de las jóvenes generaciones. Se garantiza, de este modo, el acuerdo en los aspectos básicos del currículum, se garantiza la publicidad y el conocimiento del contenido curricular, con el compromiso que conlleva la participación y la toma de decisiones compartida. Las personas (profesionales o no) con las que se cuenta durante ese proceso de elaboración, se considerarán parte "autora" del mismo y, por lo tanto,

responsable de que llegue a buen término. Tal y como afirma Martínez Rodríguez (1999: 112): "los modelos políticos de participación presuponen y proponen modelos educativos que estén de acuerdo y sean congruentes con ellos", ya que, de lo contrario, habría que aceptar que "hacer una escuela con deficiencias democratizadoras supondrá hacer una sociedad más injusta" (Ibíd.: 112).

2. Objetivos de formación democrática

De acuerdo con lo comentado en el apartado relativo a la coherencia curricular, tanto interna como externa, habrá que convenir en que para formar ciudadanos demócratas, hay que practicar la democracia en el centro educativo. Es decir, el currículum deberá ser elaborado, como decíamos antes, democráticamente. En la práctica totalidad de los diseños curriculares de la actualidad, tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo, este objetivo forma parte inherente de la educación del alumnado en las etapas obligatorias. El ejercicio de la democracia es la mejor manera de conocerse mutuamente, de aprender a convivir en la diversidad, de favorecer el respeto a la diferencia..., principios todos ellos esenciales en un modelo social de carácter democrático. Es un perfil de ciudadano que se debe desear conseguir desde todos los sectores que puedan consultarse y desde todos las ideologías políticas.

La sociedad democrática exige unas competencias distintas a las de otros regímenes, que deben estar recogidas en las competencias y en los objetivos educativos, tanto generales como específicos o didácticos (según el nivel de concreción al que nos refiramos), por lo que deben integrarse, plenamente y desde la base, en los sistemas educativos. Por ello, la competencia social y ciudadana, la competencia comunicativa, la de autonomía e iniciativa personal..., resultan imprescindibles para lograr un ciudadano creativo, comprometido y participativo, con posibilidades reales de aportar algo personal a su sociedad considerando el futuro común que comparten. Constituirán, por tanto, objetivos preferentes para que la característica que ahora comentamos sea efectiva en el diseño curricular propuesto.

3. Contenidos, metodología, evaluación... democráticos

Para llegar a las competencias necesarias que persiguen el ejercicio convivencial como ciudadanos democráticos no basta con realizar una formulación en este sentido, con exponer la intención, sino que se alcanzará, como en casi todos los casos, cuando el currículum contenga, en su diseño y en su práctica, contenidos acerca de la democracia en su más amplio sentido, a la vez que la escuela responda en su metodología, evaluación y organización a ese discurso democrático de funcionamiento que estamos proponiendo y que debe respaldar, en la vida diaria, la teoría propuesta. Para que esto suceda, también en las instituciones educativas hay que reconocer los derechos de los niños como ciudadanos, cosa que se olvida con mucha frecuencia; son derechos que se adaptan, se modulan, se disminuyen, se impiden con fórmulas de organización antidemocráticas, se produce segregación mediante modelos de evaluación inaceptables...

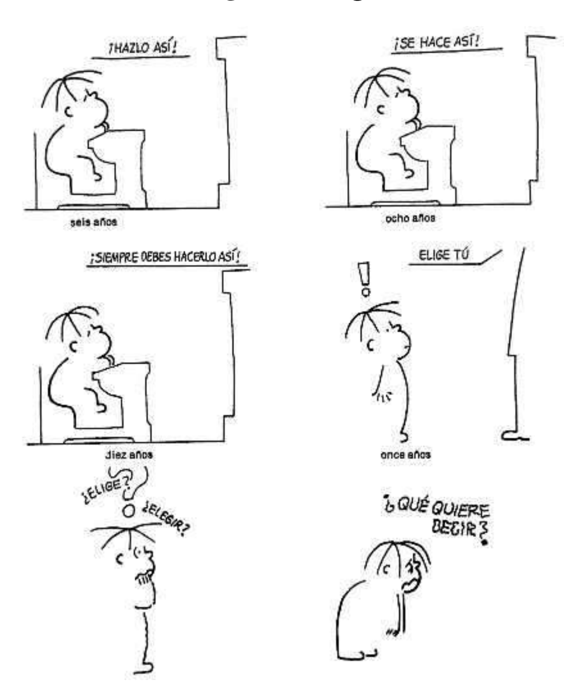
(Martínez Rodríguez, 1999: 48-54), en definitiva, la coherencia externa ya comentada no se produce y, por lo tanto, difícilmente se incorporan y practican los contenidos democráticos.

Si contenido es todo lo que se enseña y todo lo que se aprende, hay que convenir en que algunos de estos contenidos no se aprenderán ni se asumirán escuchando al profesorado o estudiando determinadas lecciones. Los contenidos democráticos (como tantos otros que implican asunción y cambio de actitudes, fundamentalmente) se aprenden viviendo la democracia en las instituciones educativas: en las aulas y en los centros docentes, lo que hace alusión directa a las estrategias metodológicas, a la evaluación y a la organización. Está bien trabajar los contenidos democráticos desde un punto de vista teórico o conceptual (es imprescindible, por otra parte), para conocer el marco legal en que se desenvuelven los ciudadanos de un país y para disponer de elementos suficientes acerca de los derechos y deberes que se nos reconocen en una democracia y las formas habituales de organización de la misma. Pero es más importante aún el vivir democráticamente en todos los ambientes de desarrollo en los que se encuentra la persona que se educa: en la familia, en la escuela, en el trabajo, en cualquier institución social, en la sociedad en general...; a respetar se aprende respetando, a decidir se aprende decidiendo, a participar se aprende participando... No hay otro modo de hacerlo y de conseguirlo. Un niño no puede pasar diez años de su vida en los que su única tarea sea obedecer las decisiones que toman los demás. Si queremos un ciudadano demócrata, tiene que ejercer como tal desde el comienzo de su educación, en función de sus capacidades, de las competencias que vaya adquiriendo y de los temas que le afecten, al igual que debe asumir que cuando existen derechos es porque estos se apoyan en los correspondientes deberes.

Estas últimas afirmaciones con respecto a niños y jóvenes todavía están pendientes de cumplirse también en las personas adultas, pues aún son demasiadas las que no pueden decidir, bien por situaciones de desventaja social (y, por lo tanto, de carencias educativas importantes), bien por razones de género (las mujeres deben poder optar, pero subsisten muchos casos en los que tiene que limitarse a “obedecer”). En este sentido, hay que señalar la importancia que tiene, dentro del sistema educativo, la educación de personas adultas como parte de esa educación permanente, a lo largo de la vida, que tanto preconizan las organizaciones internacionales. Su papel es decisivo para los “ciudadanos y ciudadanas” que todavía no lo son de pleno derecho. Dice Connell (1997): “El concepto de “democracia” supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Para los Estados modernos, son cuestiones trascendentales la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación y el diseño de los sistemas educativos” (pág. 66). “Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos).

(...) Por esto, quienes apoyan el feminismo tienen razón al señalar que una sociedad en la que los hombres ejercen de forma habitual el control sobre las mujeres no es una democracia" (pág. 67).

Ilustración 2: ¿Metodología democrática?



Frato (1983). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova

En estas afirmaciones, Connell defiende el currículum común, que garantice una educación básica para toda la población, de manera que, luego, esta se encuentre capacitada para convivir democráticamente y en una sociedad justa. En definitiva, los contenidos democráticos deben impregnar toda la educación de la persona, en su teoría y en su aplicación, de modo que se llegue a lograr una ciudadanía suficientemente formada para ejercer como tal.

e) Funcionalidad

La funcionalidad del diseño curricular se encuentra estrechamente relacionada con las competencias básicas que se han incorporado recientemente al currículum obligatorio de la educación. Si entendemos, genéricamente, las competencias como conjunto de saberes aplicados a situaciones reales, evidentemente estamos hablando de la funcionalidad de los aprendizajes. Si no son aplicables a la vida actual o futura y, en definitiva, no se consideran válidos para la formación de la persona, no existe la funcionalidad en el currículum, entendida como conjunto de aprendizajes que se adquieren

durante el desarrollo del mismo y que resultan útiles e importantes para la vida, tanto a niveles personales como profesionales y de relación social. Un currículum funcional se identifica con un currículum competencial.

Desde un punto de vista etimológico, función es la tarea que corresponde desarrollar a una entidad u organización, y funcional, en consecuencia, se refiere a todo lo que ha atendido en el marco de su diseño u organización, y especialmente a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo (Real Academia Española, 2001). Entrando en el campo específicamente educativo, y siguiendo a Arturo de la Orden (1988), se entiende que un centro educativo cumple la característica de la funcionalidad cuando las enseñanzas que facilita sirven para la vida, para el mundo exterior a la escuela. Es decir, resultan útiles y fáciles de emplear.

La inexistencia de esta característica genera el desinterés de gran parte del alumnado, lo que deriva en absentismo escolar o permanencia reiterada en el mismo curso, que no se supera por falta de interés y motivación hacia el aprendizaje que se pretende lograr.

f) Comprensividad y diversificación

Puede parecer una paradoja el caracterizar el currículum como comprensivo o común y, a la vez, diversificado, pero no lo es tanto. Es beneficioso un currículum común, de carácter comprensivo, es decir, con una base amplia y generalista, igual para todos, dado que cualquier gobierno quiere y debe garantizar la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población además de una cierta identidad comunitaria, sea cuales fueren las circunstancias o ubicaciones en las que esta se encuentre. La igualdad de oportunidades se garantiza con un currículum común en una escuela común, no con discriminaciones de tipo curricular (ni de otro tipo, por supuesto), algo que se produce porque las escuelas diferentes ofrecen oportunidades diferentes, para bien o para mal, según sus circunstancias o intereses. Las justificaciones que se alegan para planteamientos segregadores por sexo, por idioma, por etnia, por religión o por capacidad, responden a argumentos demagógicos provenientes de intereses particulares, que no son proclives, precisamente, a que esa igualdad que favorece la educación inclusiva llegue a toda la población. Habitualmente, cuando se mantienen diseños curriculares diferenciados, suelen trabajarse, también, en escuelas distintas: centros de educación especial, escuelas indígenas, institutos para superdotados, centros para niños y para niñas por separado, centros de adultos, aulas hospitalarias... En unos casos, puede ser aceptable (es decir, la menos mala) esa situación, por circunstancias que lo aconsejen o incluso lo exijan (como los centros de educación de personas adultas, por ejemplo, o las aulas hospitalarias), pero cuando se trata de escolarizar al alumnado de edades correspondientes a la educación obligatoria, hay que procurar que, siempre que sea posible, los niños y adolescentes estén en la misma escuela y con el mismo currículum. Es la forma, como antes decía, de avalar esa educación de calidad exigida por

nuestra sociedad. Si, además, defiendo que la organización del centro, por ejemplo, es tan educativa como el propio currículum, refuerzo la tesis expuesta. Si separo a los niños en distintos tipos de centros escolares, los estoy educando de diferente manera y difícilmente podré asegurar que la calidad y las oportunidades que se ofrecen resulten idénticas en todos.

Sin embargo, hay que reconocer que los alumnos y alumnas son todos diferentes: en las primeras edades, en la adolescencia, en la juventud y en la madurez. Las personas somos distintas y esto supone que, educativamente, hay que atender esas peculiaridades si se quiere lograr el aprendizaje de forma adecuada. El tratar a todos los alumnos de un grupo como si fueran iguales, supone que se les obliga a aprender las mismas cosas, en los mismos tiempos y de la misma manera. Y eso es imposible e indeseable. Por ello, la atención a la diversidad y la implantación generalizada de la educación inclusiva son dos de los principales retos que tienen planteados, en la actualidad, los sistemas educativos que pretenden alcanzar altos niveles de calidad.

Por lo tanto, aunque se disponga de un currículum común que garantice la calidad para todos, ello no es incompatible con la oferta diferenciada, durante tiempos o cursos determinados, mediante materias optativas o actividades complementarias diversas en las que el alumnado (especialmente en las edades de la adolescencia y la juventud, es decir, en la educación secundaria) encuentre satisfacción a sus intereses particulares, a sus expectativas futuras, a sus motivaciones presentes.

Por otro lado, y considerando la rigidez que en muchos casos presentan las estructuras sistémicas, mucho alumnado (casi siempre de entornos desfavorecidos sociocultural y económicamente) se siente poco atraído por la oferta educativa institucional y si se le quiere mantener escolarizado el mayor tiempo posible (para que finalice, al menos, con una formación que le permita incorporarse al trabajo y a la sociedad dignamente) se hace preciso que esa diversificación sea más significativa, tendiendo en todo lo posible a la integración del diseño curricular, que suele resultar una opción muy válida para despertar esa motivación perdida. Aunque se controle y se ofrezca al menor número de alumnos posible (solamente a los que, si no es de esta forma, corren el riesgo de abandono escolar), cada día se hacen más necesarios estos planteamientos diferenciados, si bien dentro de la misma institución y manteniendo actividades con todo el alumnado de esa escuela.

En consecuencia, parece apropiado plantear el currículum común para toda la población, aunque diversificando la oferta parcialmente en las edades en las que aparecen las diferencias personales de modo más acusado, o en casos excepcionales que pudieran justificarse tanto desde el punto de vista social como desde el personal. Creo que este último caso no debiera darse, si se fuera capaz de ofertar un currículum con las características que estoy comentando en este capítulo. Pero aparece porque muchas de ellas

no se contemplan adecuadamente, unas veces en los enfoques teóricos y otras en su fase de puesta en práctica.

También es importante resaltar la conveniencia de la diversificación del diseño curricular para adecuarlo, de forma genérica, a cualquiera de las diferencias que presente el alumnado, tanto por sus intereses o motivaciones particulares, como por sus distintas capacidades o talentos. Son enormes las posibilidades de modificación curricular que ofrece cada uno de sus elementos, desde las competencias hasta el más mínimo recurso que se pueda utilizar. Estos pequeños cambios de planteamiento, de aplicación o de organización (habituales, por otra parte, en los centros educativos) contribuyen a crear un ambiente enriquecido en las aulas que favorece el mejor desarrollo de todos los alumnos. Y es una de las claves del éxito de la educación inclusiva, que, además, promueve la optimización del sistema y los excelentes resultados de las personas que se forman, independientemente de su edad y sus condiciones particulares.

g) Interdisciplinariedad

Una de las características que debiera poseer un currículum para las etapas de educación obligatoria, y que no posee en la realidad de nuestros sistemas, es la de la integración de saberes, es decir, la relación establecida entre las áreas o materias que lo conforman, si no con una unión o interrelación absoluta (como en algunos casos resulta imprescindible y en muchos, necesaria), sí al menos con esta denominada interdisciplinariedad que ayuda a la comprensión de los hechos si se favorece el entendimiento del contexto en el que se producen mostrando la cercanía o dependencia de los saberes, aunque estén distribuidos en diferentes áreas o materias. Esto, sin duda, promovería el aprendizaje motivado y, en consecuencia, el interés por seguir aprendiendo y la facilidad para aplicar a la vida lo adquirido en la educación institucional. En definitiva, como antes decíamos, la funcionalidad de lo “estudiado” al transformarse en competencias autodemostrables y comprobables externamente. En buena parte, el absentismo o la continuidad en los estudios viene dada por esa desconexión entre aprendizaje y vida, por la carencia de funcionalidad comprobable de los aprendizajes exigidos “dentro” del sistema educativo sin explicar o aplicar su conexión con la sociedad “externa” a la escuela. Si la escuela forma parte de la sociedad, no debería darse esta separación casi total de la una con la otra: ambas deben colaborar en el desarrollo armónico e integral de *todas* las personas.

Si se abordara de modo tajante la integración del currículum (cosa poco o nada probable, dada la estructura de los sistemas educativos actuales), se daría un paso definitivo para superar la fragmentación del saber en “asignaturas” o áreas y para plantear los aprendizajes a partir de experiencias o cuestiones de interés para la persona que se educa, especialmente cuando se habla de educación obligatoria (para todos), en edades en las que resulta fundamental la comprensión global del mundo y del conocimiento y en las que, además, la forma de conocer del alumno se ajusta más -en función

de las etapas de evolución psicológica que atraviesa el niño hacia la adolescencia y la juventud- a este modelo de presentarle la interconexión real de las cosas dentro del aula. Un saber integrado significa que se encuentra vinculado al conjunto del saber anterior y que, por lo tanto, hace posible la toma de conciencia en lo que se refiere a su dependencia con el resto de los saberes; en definitiva, es un aprendizaje significativo. Esta estrecha relación favorece la creación de nuevas estructuras mentales y la generación de estrategias creativas para seguir conociendo. De este modo, el conocimiento queda incardinado en un conjunto *con sentido*, algo importantísimo si queremos despertar el interés de la persona por su aprendizaje permanente. El estudiante tiene que querer aprender, de lo contrario todo esfuerzo resultará inútil.

De lo que estamos hablando, al fin, cuando hacemos este planteamiento, es de posibilitar la transferencia del aprendizaje (de todos los aprendizajes), factor básico para convertir en funcional cualquier nueva adquisición (intelectual, procedimental, actitudinal, competencial) que realice la persona. El poder trasladar de una situación a otra los aprendizajes adquiridos constituye el fundamento de la competencia para aprender a aprender. Cuando se aprende algo, no debe servir sólo para una situación concreta, sino que debe ser aplicable transversalmente a otras muchas situaciones que requieren de ese mismo aprendizaje. Es decir, un aprendizaje debe resultar potenciador de otros muchos mediante la competencia de transferir y relacionar, por tanto, los elementos del mismo.

En palabras de Beane (2005: 17): “La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares. En la integración curricular, los temas organizadores se extraen de la vida tal como se vive y se experimenta. (...) Esta investigación y esta acción añaden solidez al significado de la democracia en las escuelas, una democracia que la integración del currículum subraya aún más al otorgar importancia a la planificación colaborativa entre el profesor y el alumno”

La estructuración actual de las enseñanzas presenta desagregados los saberes en materias que, aparentemente, podrían no tener conexiones entre sí (y que no las tienen para los estudiantes hasta que no llegan a etapas cognitivas superiores, en las que quizá establezcan por sí solos esas relaciones rotas por el sistema) y que, por el contrario, constituyen un todo que, paradójicamente, hemos deshecho en aras de una mejor enseñanza y una mejor comprensión. Se pone de manifiesto el error que este planteamiento supone, pues el alumnado no establece las relaciones adecuadas entre unas y otras facetas del saber y, muchas personas, nunca llegan a establecerlas. La desmotivación hacia lo que institucionalmente se intenta enseñar es otra muestra de esa falta de funcionalidad de este modelo escolar. Sin embargo, es el planteamiento mayoritario de los sistemas educativos, situación que, a mi modo de ver, no debería producirse hasta

llegar a la educación no obligatoria (bachillerato, formación profesional, universidad), en la que las edades del alumnado le permiten profundizar en las disciplinas y, también, relacionar unos conocimientos con otros, especialmente si hubiera aprehendido esta relación en los años anteriores. Como afirmaba Dewey (1915: 32): “Todos los estudios surgen de las relaciones que se producen en un único gran mundo común. Cuando el niño vive en una relación diversa pero concreta y activa con este mundo común, sus estudios se unifican de forma natural. Correlacionar los estudios dejará de ser un problema. El profesor no tendrá que recurrir a todo tipo de artilugios para entremezclar un poco de aritmética en una clase de historia, y cosas similares. Relacionemos la escuela con la vida, y todos los estudios se correlacionarán necesariamente”.

La interdisciplinariedad plantea una situación intermedia e intenta paliar este problema, aunque creo que hasta el momento no lo ha conseguido, especialmente por la dificultad que supone su implementación como consecuencia de las carencias en el trabajo colaborativo de los docentes y la falta, por lo tanto, de coordinación entre las distintas áreas o materias que conforman el diseño curricular. ¿Duda alguien de la relación entre la física y la matemática, entre la matemática y la música, entre la lengua y la literatura, entre la geografía y la historia? Creo que no, pero a pesar de nuestro convencimiento, no somos capaces de establecer la colaboración imprescindible para facilitar la comprensión de los hechos y favorecer los aprendizajes transferibles del alumnado. Esta reflexión es válida para todo tipo de alumnos y todo tipo de escuelas, pero mucho más si el modelo que proponemos es inclusivo, pues estamos admitiendo de antemano que nuestros alumnos son diferentes y que, por lo tanto, cada uno aprenderá de una manera singular. Este planteamiento necesita más aún de facilitadores del aprendizaje y de utilización de medios variados para llegar mejor a las peculiaridades personales de alumnos y alumnas.

Hay que abordar cambios de horarios, coincidencia de docentes en el desarrollo del mismo tema, coordinación de los equipos o de los diversos departamentos..., en definitiva, cambios organizativos hasta ahora muy costosos de plantear en la mayoría de las instituciones educativas, si bien no en todas. Las instituciones que han abordado decididamente la organización flexible y la interdisciplinariedad como base para hacer realidad la educación inclusiva son las únicas que lo están consiguiendo realmente, sin “parches” acomodaticios con los que intentar ir paliando “problemas” permanentes que van surgiendo en el día a día del trabajo. La educación inclusiva supone una estructura y un planteamiento distinto, desde la base, del modelo formativo. Y si no se asume de forma comprometida por toda la comunidad educativa (al fin, comunidad de aprendizaje), no se logra.

La integración del currículum se está dando, en la realidad de las aulas, en la educación infantil, y la interdisciplinariedad en la educación de personas adultas. En la primera, trabajando en torno a centros de interés (genéricamente hablando) y la segunda mediante un currículum oficial agrupado en campos de conocimiento. El

diseño curricular del resto de las etapas educativas se ofrece por áreas (en un intento de agrupamiento de materias más o menos conseguido) y asignaturas independientes. Las áreas recogidas en la educación primaria cada día avanzan hacia un planteamiento más disociado, sobre todo por lo que se refiere al profesorado, aspecto con el que, personalmente, no estoy de acuerdo en absoluto: creo que es un error tanto por lo que respecta al desarrollo integral del niño, como en lo relativo a la consecución de sus aprendizajes; de hecho, está fallando la adquisición de áreas instrumentales básicas (comprensión lectora, expresión escrita, cálculo), cosa que no ocurría ni siquiera cuando un solo maestro estaba con sesenta alumnos de 6 a 14 años en la misma aula. El proceso seguido para mejorar la calidad de la enseñanza parece que invierte los resultados deseados: a mayor especialización, peor rendimiento escolar. La situación merece una reflexión obligada, para superar los fallos que puedan haberse presentado. No obstante, el camino de especialización emprendido es difícilmente reversible, por la burocratización y rigidez de las estructuras sistémicas (como comentaba, sobre todo en lo referente al profesorado), al igual que por los intereses existentes alrededor de cualquier servicio que deriva en modelos productivos y económicos determinados.

En la educación secundaria obligatoria, se hacen, en algunas ocasiones, planteamientos multidisplinares o interdisciplinares que, como antes decía, intentan favorecer la relación entre varias materias, pero suele suponer una superposición de conocimientos que no alcanzan los objetivos de relación previstos. Sin ánimo de descalificar las experiencias habidas con éxito, sí se puede afirmar que no están generalizadas al conjunto de los centros docentes.

Como ejemplo de las diferencias entre el currículum integrado y el currículum interdisciplinar, reproduzco (adaptándolos) dos esquemas que siguen a continuación: en el primer caso (figura 4), se plantea en común una experiencia interesante y, a partir de ella, se trabajan los conceptos necesarios, los procedimientos útiles, las actitudes que estarán presentes de forma permanente en este modelo escolar..., a través de las actividades que realiza el alumnado y que, en definitiva, es lo que le llega y lo que debe resolver; en fin, mediante actividades adecuadas y aplicadas a la realidad, se aprende con interés, sin importar casi nada a qué materia pertenece cada aprendizaje. En el segundo caso (figura 5), se relacionan distintas materias en torno a una unidad didáctica concreta, pero si la unidad didáctica no interesa a nadie, es indiferente que se relacionen las materias o no. A lo que hay que añadir la dificultad de que "todo" el profesorado involucrado en esa unidad coincida en sus planteamientos y desarrollo, y esté dispuesto a la colaboración imprescindible.

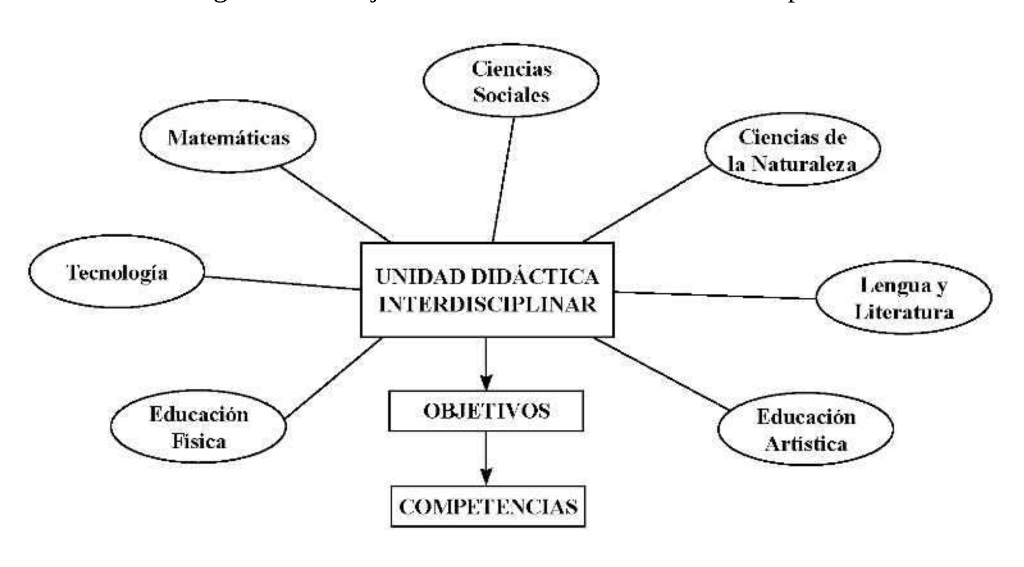
Para corroborar el éxito del currículum integrado, hay que aludir a experiencias que se han llevado a cabo en aulas que adoptan distintas denominaciones, tales como "aulas de compensación educativa" o "unidades de formación e inserción laboral", por ejemplo, dirigidas al alumnado de entre 15 y 21 años, que, por circunstancias variadas, casi siempre relacionadas con una trayectoria vital compleja, es difícil de incorporar a la

educación institucionalizada y que, sin embargo, con este planteamiento, está trabajando con interés, satisfecho de lo que hace..., y con deseos de hacerlo y de seguir haciéndolo. Hay que decir, además, que estos alumnos suelen finalizar sus aprendizajes con contratos de trabajo estable, lo que convierte este modelo de aprendizaje en un éxito absoluto, a pesar de que sus estudiantes no obtengan la titulación que confirmaría el éxito escolar oficial. Son estudiantes, por lo tanto, que engrosan las cifras del mal llamado "fracaso escolar", cuando realmente han alcanzado un éxito poco común.

Figura 4: Trabajo en un diseño curricular integrado

(Adaptado de Beane, 2005: 32)

Figura 5: Trabajo en un diseño curricular interdisciplinar



(Adaptado de Beane, 2005: 32)

h) Interculturalidad

El pluralismo cultural de nuestra sociedad constituye un hecho innegable, sin lugar a dudas, y está afectando de modo significativo a todos los órdenes de nuestra vida: trabajo, costumbres, valores, cultura, ocio..., y, obligadamente, educación. La escuela, como reflejo de la sociedad, incorpora de manera inmediata al alumnado que llega a una localidad con intención de desarrollar su futuro en ella. Las diferencias de carácter general y de capacidad y talento individual, reconocidas entre el alumnado hasta hace pocos años, se han incrementado, en estos momentos, con la variedad de culturas, etnias, ideologías, religiones..., de sus nuevos alumnos. Todo lo cual supone una riqueza innegable para la sociedad que se genera de cara al porvenir.

Recogiendo esta realidad, hay que convenir en la necesidad de realizar un diseño curricular adecuado, que asuma e incorpore las diferencias culturales para que esas posibilidades de enriquecimiento sean tenidas en cuenta a lo largo de la educación. Y debemos ser conscientes de que la forma de ser incorporadas educativamente condicionará los años venideros en lo que se refiere, fundamentalmente, a la convivencia y al modelo social deseado, por lo cual es necesario plantearse un currículum de carácter intercultural, como superador del multiculturalismo (o pluralismo cultural) que ya se da como hecho constatable en nuestro contexto inmediato.

La interculturalidad se define como "el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valo-

res, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria" (Froufé, 1994: 164), y la educación intercultural se entiende como el "sistema que trata de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos dentro de todos los grupos étnicos de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales" (García Martínez, 1994). En definitiva, se trata de superar la coexistencia de los grupos culturales diversos, para llegar a una convivencia real, en la que se busque lo común entre lo diferente, se fomente el diálogo entre culturas, se facilite la comunicación y el conocimiento y, todo ello, se incorpore de forma natural y sistemática al modelo educativo de todo el alumnado. Insisto: de todo el alumnado, no sólo del que viene de otros países y aporta otra cultura. La educación intercultural es para el conjunto de la población, joven y adulta, pues supone la revisión y la reflexión en torno a muchos planteamientos, monoculturales por tradición, que es bueno repensar y adecuar a la situación actual y futura de la sociedad. Habrá que conseguir, de este modo, que la posibilidad de debatir, de discutir, de mantener posiciones distintas ante cuestiones de actualidad, sin crear enfrentamientos ni situaciones violentas, se convierta en una realidad, tanto en los centros educativos como en la sociedad.

Como es lógico, la vía para alcanzar un modelo educativo intercultural es incorporarlo al currículum, de forma que este, en todos sus planteamientos, tenga en cuenta la diversidad de culturas: al proponer competencias y objetivos, al seleccionar contenidos, al optar por unas u otras estrategias metodológicas o al decidir un estilo de evaluación. Lo intercultural debe incluirse transversalmente en el currículum y en la organización del centro escolar, si se quiere hacer realidad en la educación y en la concepción que, cada individuo, vaya a tener de la sociedad global en que nos desenvolvemos. Como afirma Besalú (2011: 28-29): "Interculturalizar el currículo escolar es asumir que el conocimiento oficial no se ha constituido de forma natural, desinteresada y altruista, sino que acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder: es una construcción social que transmite la ideología dominante.(...) Hacer frente a esta prepotencia cultural, al etnocentrismo, a los prejuicios que pueblan nuestras calles y nuestras mentes, requiere revisar el currículo oficial y reconstruirlo sobre nuevas bases. (...) Aprender a vivir juntos es, sin duda alguna, uno de los retos fundamentales de la educación del siglo XXI".

Para finalizar los comentarios relativos a esta caracterización del currículum, sólo quiero dejar constancia de que la opción por una educación intercultural parte de algunos planteamientos importantes (Malgesini y Jiménez, 2000: 127-136, 253-259), tales como:

- Consideración de la diversidad humana como algo positivo.
- Superación de la educación monocultural, negativa en muchos aspectos y tendente a los fundamentalismos vitales.

- Extensión de la educación intercultural al conjunto de la población.
- Apuesta por una escuela común, integradora y respetuosa con las diferencias, en el convencimiento de que nunca se integra segregando.
- Reflexión común sobre los contenidos de las culturas que conviven.

No se trata de hacer una relación exhaustiva sobre la manera de llevar a cabo el diseño del currículum intercultural, pero sí es preciso dejar apuntada la necesidad imperativa de tomar opciones válidas para la convivencia y la posibilidad de una vida digna con igualdad de oportunidades para todos los miembros de un mismo contexto social. Esta es la meta crucial de la educación inclusiva.

3. DISEÑO UNIVERSAL Y TEMARIO ABIERTO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Después de examinadas las características básicas de las que debe disponer un currículum formal y con garantías de calidad para todos, haré unas consideraciones sobre los conceptos que se están manejando actualmente para hacer compatible ese rigor del planteamiento curricular con la posibilidad de un modelo inclusivo de educación.

La Convención de la ONU para las personas con discapacidad (diciembre de 2006), citada en el capítulo primero de esta obra, dedica su artículo 2 a definir algunos términos realmente importantes para consensuar su sentido y su contenido cuando, en cualquier contexto, nos refiramos a ellos. Entre estos conceptos, aparece el de “diseño universal”, entendido como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten”. Otro concepto que me interesa destacar es el de “ajustes razonables”, definido como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

No cabe la menor duda de que el derecho a la educación es uno de los derechos humanos reconocidos universalmente, lo que nos obliga a llevar a cabo ese diseño universal, en nuestro caso para el aprendizaje, y todos los ajustes razonables que sean necesarios y que resulte posible realizar sin grandes esfuerzos ni dificultades, siempre que exista el convencimiento y el compromiso exigible a los profesionales de la educación y, en una sociedad democrática, a todo el conjunto social.

Aunque el documento que comentamos, la Convención de la ONU "para las personas con discapacidad" se dirige, fundamentalmente, a estas personas, hay que afirmar que sus medidas son aplicables para todas las personas, pues hay circunstancias en la vida en las que cualquiera puede estar sujeto a necesidades transitorias que precisen de estos diseños y ajustes; por otra parte, los que se refieren al aprendizaje, en nuestro caso, son funcionales y útiles para todo el alumnado, no sólo para el que presenta alguna discapacidad, pues, como ha quedado claro, el conjunto de alumnos y alumnas siempre presentan diferencias singulares.

Amplío, a continuación, los denominados principios generales del diseño universal formulados por The Center for Universal Design, North Carolina State University[14], detallando en cada uno algunas de sus características:

Principio uno. Uso equitativo: el diseño es útil para personas con diversas capacidades, por lo que:

a) Proporciona las mismas formas de uso para todos: idénticas o equivalentes.
b) Evita la segregación o estigmatización.
c) Todos los usuarios cuentan con iguales garantías de privacidad y seguridad.
d) El diseño resulta agradable para todos.

Principio dos. Uso flexible: el diseño se puede acomodar a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

a) Ofrece diferentes opciones en sus formas de uso.
b) Sirve para diestros y zurdos.
c) Facilita precisión y exactitud al usuario.
d) Se adapta al ritmo del usuario.

Principio tres. Uso simple e intuitivo: El diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.

a) Elimina complejidades innecesarias.
b) Resulta consistente con la intuición y las expectativas del usuario.
c) Se acomoda a rangos amplios de grados en alfabetización y conocimientos del lenguaje.
d) Ordena la información de acuerdo con su importancia.
e) Proporciona información y retroalimentación eficaces durante y después de la tarea.

---

14. Compilación realizada por: Bettye Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Stanford, Ed Steinfeld, Molly Store y Gregg Vanderheiden.

Principio cuatro. Información perceptible: El diseño transmite la información necesaria de manera efectiva para el usuario, sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.

a) Utiliza diferentes medios (pictóricos, verbales, táctiles) para la presentación redundante de la información esencial.

b) Optimiza la legibilidad de la información esencial.

c) Diferencia elementos de modo que pueden ser descritos por sí solos (por ejemplo, que las instrucciones sean fáciles de entender).

d) Proporciona compatibilidad con varias técnicas o dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales.

Principio cinco. Tolerancia al error: el diseño minimiza riesgos y consecuencias negativas de acciones involuntarias o accidentales.

a) Ordena los elementos para minimizar el peligro y los errores: los elementos más usados son más accesibles; los elementos peligrosos, se eliminan, se aíslan o se cubren.

b) Advierte de los peligros y errores.

c) Proporciona características para controlar los fallos.

d) Descarta acciones inconscientes en tareas que requieren concentración.

Principio seis. Mínimo esfuerzo físico: el diseño puede ser usado cómoda y eficientemente minimizando la fatiga.

a) Permite al usuario mantener una posición neutral de su cuerpo.

b) Usa fuerzas de operación razonables.

c) Minimiza las acciones repetitivas.

d) Minimiza el esfuerzo físico constante.

Principio siete. Tamaño adecuado de aproximación y uso: proporciona un tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, con independencia del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

a) Proporciona una línea clara de visibilidad hacia los elementos importantes para todos los usuarios, de pie o sentados.

b) Proporciona una forma cómoda de alcanzar todos los componentes para todos los usuarios, de pie o sentados.

c) Acomoda variantes en el tamaño de la mano y asimiento.

d) Proporciona espacios adecuados para el uso de aparatos de asistencia personal o personal de ayuda.

Los autores y compiladores de estos principios (1997), advierten sobre la necesidad de añadir a los mismos consideraciones relacionadas con la economía, ingeniería, cultura, género y aspectos ambientales en los procesos de diseño, ya que los descritos son de carácter universal con objeto de satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de usuarios, mientras que los diseños contextualizados deben incorporar las peculiaridades del entorno a estas características generales.

Como se comprueba, son siete los principios del diseño universal, con veintinueve características que los explican para su mejor comprensión, desarrollo y aplicación. El implementar estos principios en las tareas de aprendizaje supone adaptarlos y ampliarlos a las peculiaridades que aparecen en los procesos del centro y del aula y a la totalidad del alumnado.

3.1. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)[15], plantea tres principios con objeto de que el currículum resulte accesible al mayor número de personas y no discapacitante (por inflexible) para conseguir el aprendizaje por parte de toda la población que debe adquirir competencias para la vida a través del mismo. El CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) comenzó su trabajo hace más de veinticinco años, partiendo del concepto de diseño universal aplicado en la arquitectura y en el desarrollo de productos, promovido por Ron Mace, de la Universidad de Carolina del Norte, en los años 80, trasladando los principios apropiados y facilitadores que surtieran los efectos deseados para el ámbito educativo, especialmente para lograr la inclusión en las aulas y en el aprendizaje. Para este Centro, el currículum resultará “discapacitante” cuando lo sea su selección de contenidos (lo que enseña), su modo de enseñarlo (cómo se enseña) e inadecuado para las personas a las que se dirige (a quién se enseña y quién debe aprender). La Guía para su aplicación, compilada por David H. Rose y Jenna Wasson, ofrece alternativas variadas para la implementación de los principios en que se basa este Diseño; a continuación expongo una mera enumeración, con alguna explicación breve, adaptando el texto del DUA y la Guía para la aplicación del mismo.

Los tres principios en los que se basa la posibilidad de aprendizaje universal, mediante un diseño accesible, son:

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación.

Los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta de diferentes modos. Los que presentan algún déficit sensorial, dificultad de aprendizaje o diversidad cultural o de idioma, necesitarán medios distintos para acceder a los contenidos de aprendizaje, bien sean visuales, auditivos, etc. Lo interesante, en este principio, es ofertar amplitud de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.

15. CAST (2008): *Universal Design for learning guidelines (UDL)*, version 1.0. Autor: Wakefield, M.A.: Author. Pueden enviarse comentarios a http://UDLguidelines.wordpress.com

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 1: Proporcionar opciones de percepción

Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión

Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión.

Difiere también la forma de expresarse de los estudiantes, en función de sus características particulares. Una discapacidad motora, un déficit de atención y/o hiperactividad o un idioma diferente, obliga a modalidades de expresión muy distintas, de manera que su dominio competencial será demostrado en formas diversas. La expresión verbal (oral o escrita), la icónica, la gestual, etc., deberán considerarse como válidas en la implementación curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física

Pauta 5: Proporcionar opciones de habilidades expresivas y de fluidez

Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Principio III: Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

Lograr la motivación de los estudiantes, su compromiso con el propio aprendizaje, también requerirá de vías diversificadas de acceso. Unos se asustan ante la novedad y la innovación, mientras que a otros les resultará atractivo el cambio. Estas variantes deben tomarse en cuenta en los planteamientos curriculares, de cara a su universalidad.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 7: Favorecer opciones para conseguir el interés

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación

Es importante considerar cuidadosamente todos estos principios, de manera que la aplicación específica y concreta del currículum, en cada centro docente y en cada grupo de alumnos, facilite su acceso al aprendizaje y no resulte motivo de discapacidad para aprender. Constituye un buen punto de partida para la educación inclusiva.

3.2. El temario abierto sobre educación inclusiva

Otro documento interesante para tomar en cuenta en el planteamiento curricular de la educación inclusiva es el denominado "temario abierto sobre educación inclusiva"[16], publicado por UNESCO en el año 2004, y en el que se realiza una propuesta, en relación con el currículum inclusivo, que marca una serie de elementos clave para lograrlo que quedaron expuestos al comienzo de este capítulo.

Se proporcionan, después de una fundamentación sobre la necesidad de este planteamiento, diversos ejemplos de estrategias implementadas en diferentes países, a través de las cuales se define de forma amplia el aprendizaje, se resalta la relevancia cultural del currículum, se aborda la flexibilidad curricular (mediante estrategias diversas, adaptación y modificación, formas de organización y desarrollo de modelos de evaluación, acreditación y promoción inclusivos) y se destaca la habilitación de los maestros y las escuelas para trabajar con un currículum inclusivo (exigencias del currículo y apoyo al profesorado).

Tengo dudas de que la selección de los ejemplos de estrategias presentados sea, realmente, la más representativa y más interesante del ámbito educativo internacional, pero esto, en cualquier caso, es una opinión personal. Lo que creo que ya no lo es tanto es que, desde cualquier enfoque actual, que considere la sociedad en la que vivimos y su mejor futuro posible, se promueva la necesidad de aplicar un currículum inclusivo. En definitiva, si las instituciones educativas (de todos los niveles) no poseen un diseño curricular inclusivo, no llevarán a cabo la educación inclusiva. Como hemos anticipado en páginas anteriores, la educación llega al alumnado a través del currículum trabajado en las aulas. Y si los fines propuestos son ideales y deseables, pero no se traducen en prácticas educativas planificadas inclusivamente, nunca llegarán a promover la educación adecuada en todos los estudiantes, futuros ciudadanos de sociedades democráticas en este siglo XXI.

16. *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, 2004. Edición: Rosa Blanco.

Capítulo IV
Los elementos del diseño curricular: sus aportaciones a la educación inclusiva

Como es evidente, si hay que flexibilizar el sistema educativo y, más en concreto, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las decisiones más importantes que deben tomarse van a recaer en el diseño curricular y, por lo tanto, en cada uno de sus elementos.

Vamos a considerar por separado, en este capítulo y en el siguiente, el sentido de los componentes curriculares y su importancia para el logro de las metas educativas, tanto escolares como sociales, que se plantean a través del sistema institucional, de manera que sea posible entender de qué modo es posible adaptarlos a las características personales de los alumnos y alumnas, especialmente en lo que se refiere a la educación obligatoria y en relación con esos diseño universal para el aprendizaje y temario abierto sobre la educación inclusiva ya comentados.

Los elementos curriculares que estudiaremos con algún detenimiento, son: competencias básicas, objetivos o propósitos educativos, contenidos, evaluación y estrategias metodológicas (dentro de las cuales incluiremos las actividades y los recursos didácticos, como aspectos fundamentales de las mismas y que son los que, en definitiva, llegan al alumno).

A los elementos citados, es obligado añadir la organización del centro, pues si se opta por un currículum flexible también se debe flexibilizar la organización, de lo contrario esa rigidez en horarios o agrupamientos, en el uso de espacios o recursos o en la relación con las familias, impedirá que se lleven a la práctica las medidas curriculares inclusivas por las que se haya decantado la comunidad educativa. La trataremos, por lo tanto, unida a la evaluación, considerando que son dos cambios básicos que deben producirse en las instituciones si se implementa el modelo inclusivo de educación.

Es evidente que resulta posible adaptar cualquiera de los elementos citados, siempre que las características del alumno lo exijan y siempre, claro está, que el centro cuente con la autonomía pedagógica y organizativa suficiente para hacerlo, en base a las competencias que le otorgue la normativa, a través de la Administración correspondiente. Sin duda alguna que estas adaptaciones tendrán repercusión, mayor o menor, en el diseño curricular y, por lo tanto, en las opciones de futuro para el estudiante. Si se modifican los elementos necesarios, pero estas variaciones no inciden en el logro de competencias del alumnado, las repercusiones aludidas no tendrán mayor trascendencia en los futuros estudios o trabajo de la persona, puesto que su formación será equivalente a la de cualquier alumno que obtiene su titulación (titulación que debe garantizar la superación de las competencias y objetivos previstos en el sistema, ese es su sentido). Si, por el contrario, la adaptación de elementos curriculares supone la disminución de competencias u objetivos curriculares, posiblemente su capacitación final en el sistema educativo resulte menor a la exigida para la titulación correspondiente y habrá que buscar, para cada persona, las opciones laborales y personales más adecuadas a sus posibilidades y circunstancias. Cada caso implica situaciones diferentes y, en este sentido, no es posible generalizar normas iguales para todos en todos los momentos.

1. LAS COMPETENCIAS, META SOCIAL Y EJE COHESIONADOR DEL DISEÑO CURRICULAR

¿Qué es competencia? ¿Qué implica ser competente en determinadas tareas o de forma general? Básicamente, es la idoneidad para desarrollar una acción. Cuando una persona es capaz de desempeñar un trabajo con calidad, se afirma que es competente para el mismo. Desde un marco teórico, el concepto de competencia, ciertamente, se asocia sobre todo con el campo profesional, que desde hace mucho tiempo está planteado “por competencias”, al igual que su proceso de formación, y desde cuyo enfoque la competencia es definida por Levy-Levoyer (2003: 47): “Las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado”. Desde este mismo enfoque, Le Boterf (2001: 54) afirma: “La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos”. “Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.) (...) Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables” (Le Boterf, 2001: 5).

En síntesis, y tomando los componentes principales de estas definiciones, se puede afirmar que la competencia está conformada por un conjunto de conocimientos, des-

trezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida con un nivel de calidad satisfactorio (Casanova, 2006: 125). Con todos estos elementos, hay que dar por supuesto que esa persona es capaz de desempeñar, real y efectivamente, esas acciones a las que antes nos referimos al aludir al saber, saber hacer y saber ser, o sea, a las facetas armónicas de comprensión y expresión que el individuo necesita para ser persona con los demás. Desempeña una función con eficacia y satisfacción, gracias a que posee competencias para ello. Y, por tanto, la competencia no debe relacionarse exclusivamente con una materia o área curricular, en nuestro caso, sino que debe ser integradora y compiladora de todas las necesarias para que la persona responda adecuadamente a los retos y desafíos que le plantee la sociedad de la información y, en definitiva, la vida en su propio contexto o, en estos momentos, en contextos universalizados. Involucran, así, saberes de todo tipo, que derivan en actuaciones globales y con sentido, como son -o debieran ser- las de toda persona educada. La sociedad actual presenta situaciones nuevas (ante realidades de pluralismo cultural, democracia, movilidad en el trabajo y en los lugares de residencia, innovación tecnológica, conflicto de valores, etc.) que hay que resolver con respuestas unívocas, pero procedentes de muy diversos campos del saber, en función de la desagregación de materias en las que se encuentra planteado el sistema educativo. Se unirán, de esta forma, las competencias disciplinares con las competencias transversales, conformando el modo de actuar específico de una persona singular y diferenciada de las demás por su propia naturaleza. El comportamiento integral y que favorece la integración en la relación externa es la consecuencia de actuar mediante competencias que incorporan diferentes habilidades, además de la competencia reflexiva para seguir avanzando por ese positivo camino.

Echeverría (2002), por su parte, relaciona las competencias con los distintos tipos de conocimiento que predominan en ellas, a la vez que las denomina diferenciadamente; así, se refiere a las *competencias técnicas*, cuando precisan de conocimientos especializados; a las *competencias metodológicas*, que hacen referencia a la aplicación del conocimiento a situaciones concretas; a las *competencias participativas*, que implican capacidades para la comunicación, cooperación y relación interpersonal y, por fin, a las *competencias personales*, correlacionadas con valores y actitudes y con la posesión de una autoimagen realista.

La Unión Europea, en su estudio acerca de *Las competencias clave* (2002: 31), lo que recomienda a los Estados cuando respondan a las cuestiones que se les plantean, es que entiendan la competencia clave como "un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad". En general, estas competencias clave son las de interés preferente para la Unión Europea, dada la desigualdad de resultados en unos y otros sistemas educativos. Por ello, se ha reducido significativamente el número de competencias generales, llegando a las básicas e imprescindibles que cumplen el requisito de resultar esenciales para una vida plena. Hay que advertir aquí que cuando

se habla de competencias clave o básicas, se hace referencia a las que resultan esenciales para el desarrollo individual y social en el contexto en que cada persona se desenvuelve. Se podría ampliar el tratamiento del nivel de competencias, abordando las generales y las específicas (Tobón, 2005), pero dado que el carácter de la obra se centra en la educación inclusiva, y especialmente en la obligatoria, lo he enmarcado en las básicas, ya que otras citadas en este apartado se corresponden con grados superiores de educación.

Al definir y trabajar las competencias, la Comisión Europea pone el acento en la necesidad de "aplicar" las capacidades desarrolladas a través de los diferentes contenidos tratados. Es decir, destaca el avance en el razonamiento y la transferibilidad de los aprendizajes. Se habla, en este sentido, de competencia potencial y competencia constatada (pág. 23). La primera se identificaría con capacidad, como posibilidad de desarrollo, mientras que la constatada supondría ya la adquisición demostrada mediante la aplicación de la misma. Después de examinar diferentes definiciones de competencia clave, F. E. Weiner (OECD, 2001) la define como: "un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico". Para finalizar estas consideraciones, cabe dejar constancia de que en el simposio del Consejo de Europa dedicado a competencias clave, J. Coolahan (Council of Europe, 1996) propuso que estas se conceptualizaran como "la capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas". En todos los casos, lo principal en la competencia es su puesta de manifiesto a través del desempeño o ejercicio de actuaciones concretas y correctas, lo que se correspondería con la competencia constatada, antes aludida. Si no se puede comprobar la destreza exigida, podremos hablar de capacidades potenciales, pero no de competencias adquiridas.

En este mismo sentido, cito para finalizar la definición que Bolívar (2010: 34) ofrece de la competencia: "...es un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas".

Por estos motivos resultan tan importantes las competencias como núcleo de los sistemas educativos que quieren mejorar la situación de sus generaciones jóvenes: porque se pueden demostrar y, de este modo, se hace realidad la posibilidad de mejora continua por parte tanto de las Administraciones -con la toma de medidas oportuna-, como de los profesionales de los centros docentes, mediante las modificaciones innovadoras permanentes que permitan opciones inmediatas de superación de las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse.

1.1. Las competencias básicas en el sistema educativo español

En el transcurso de la reunión de la Comisión Europea mantenida en Lisboa en el año 2000, se concluyó unánimemente que las competencias que debería dominar un ciudadano europeo del siglo XXI, serían:

1) Comunicación en lengua materna
2) Comunicación en lenguas extranjeras
3) Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación
4) Competencias matemáticas, científicas y tecnológicas
5) Espíritu de empresa
6) Competencias interpersonales y cívicas
7) Aprender a aprender
8) Cultura general

Estas competencias fueron ratificadas durante la reunión de la misma Comisión Europea mantenida en Barcelona en el año 2002.

A partir de esta decisión y recomendación a los Estados miembros desde la Comisión Europea, las competencias citadas se van incorporando paulatinamente al planteamiento de los sistemas educativos en las etapas de la educación obligatoria. En consecuencia, cuando se publica en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ya aparecen las competencias básicas dentro de los elementos curriculares de las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria, de manera que el alumnado debe adquirirlas a lo largo de los diez años establecidos como escolarización obligatoria. Es decir, que las competencias básicas deben ser alcanzadas por todos los estudiantes sin excepción, lo cual influirá en el planteamiento concreto de cada centro docente.

Las competencias básicas del sistema educativo español, interpretadas a la luz de la reunión de Lisboa, se formulan del siguiente modo:

1) Competencia en comunicación lingüística
2) Competencia matemática
3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4) Tratamiento de la información y competencia digital
5) Competencia social y ciudadana
6) Competencia cultural y artística
7) Competencia para aprender a aprender
8) Autonomía e iniciativa personal

Como se puede comprobar, la terminología inicial se ha adaptado al ámbito educativo, modificando el aspecto de carácter más laboral o empresarial dominante en la Comisión Europea. Pero, en definitiva, suponen un mismo perfil de ciudadano para el futuro europeo y universal. Efectivamente, repasando reflexivamente cada una de estas competencias, parecen imprescindibles para una persona que habita en una sociedad democrática. No es posible prescindir de ninguna de ellas. Y tienen la ventaja, a la hora de tenerlas como referencia cuando se diseña un currículum escolar, que se pueden poseer en diferentes grados en función de las posibilidades de cada uno, lo que dota de una mayor flexibilidad, apertura y universalidad a ese currículum.

Para complementar las definiciones anteriores de competencia, termino este punto reproduciendo la que ofrece la regulación legal española, en la norma que establece las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria: (Las competencias básicas)... "Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (*BOE* 05/01/2007).

1.2. El planteamiento curricular de las competencias

La aparición de las competencias curriculares básicas ha despertado comentarios en distintos ámbitos, cuestionando la oportunidad de esta decisión -sin tener en cuenta que se hace a instancias de la Comisión Europea-, cuando tradicionalmente sólo se han trabajado en campos relacionados con el trabajo y la empresa. El debate se ha centrado en que, según distintos expertos, esta medida no aporta nada a lo ya diseñado con anterioridad, pues todos hemos adquirido competencias sin necesidad de que estas aparecieran explícitamente en el currículum. Eso es cierto, sin duda. Pero también lo es que hemos hecho aprendizajes significativos, que el profesorado ha realizado adaptaciones curriculares, que se han adquirido actitudes y no sólo se han memorizado temarios, que la zona de desarrollo próximo parece que ha funcionado desde siempre y que, además, resulta indiferente hablar de currículum cuando es lo mismo que el plan de estudios o el programa académico de toda la vida. En fin, que una serie de nuevas nominaciones se van incorporando a la terminología psicopedagógica y puede parecer que no aportan nada al mejor quehacer de los docentes, lo cual debe matizarse. En este sentido, creo que es importante pensar que cuando se avanza en la investigación de todo tipo, el "nombrar" los hechos hasta entonces implícitos, ayuda a su sistematización y al mejor trabajo en ese ámbito, pues se conoce su funcionamiento y eso permite intervenir de forma planificada para lograr mejor los objetivos, en este caso de aprendizaje y desarrollo personal.

Sin embargo, este debate se ha hecho más patente al incorporarse las competencias al diseño curricular que en los casos anteriores de modificación terminológica, aunque

también hayan sido comentados entre los profesionales. Es cierto que cuando se implementó la LOGSE se habló de objetivos generales formulados en términos de "capacidades" y que la Comisión Europea, al referirse a las competencias, cita las "competencias potenciales" y las "competencias constatadas" (como ya hemos señalado antes). Es decir, que no hay distancias excesivamente significativas entre el planteamiento anterior y el actual, si bien ahora se definen los ámbitos en los que el alumnado las debe adquirir al finalizar su educación obligatoria y cómo puede plantearse su enseñanza y aprendizaje desde las diferentes áreas. Se avanza, por tanto, en su definición y organización dentro del marco escolar, entendiendo que las capacidades eran difíciles de evaluar y que las competencias, al constituir aprendizajes aplicados, resultarán más fáciles de comprobar y valorar. En definitiva, es un paso adelante hacia una formación más completa, integrada y funcional, en cuanto que su logro requiere evidencias prácticas en la actuación del alumno, que permite, además, una mejor adecuación a las posibilidades de cada estudiante.

Si las competencias se incorporan al currículum, constituyen un pretexto, una oportunidad añadida a la reflexión permanente sobre la docencia y el replanteamiento colegiado de la misma. Porque no es que las competencias se propongan sólo como referencia teórica de aprendizaje, sino que esto implica una serie de decisiones obligadas para alcanzarlas, que, si no se adoptan, las convertirán en inútiles e inoperantes.

Las decisiones necesarias que debería asumir cada institución educativa, se pueden concretar en las siguientes:

a) Plantear competencias concretas que adquirirán todos los alumnos, en cada uno de los ámbitos y niveles establecidos y en el grado que se considere pertinente.

b) Trabajar las mismas competencias por parte de todo el profesorado.

c) Evaluar las competencias definidas desde todas las áreas.

d) Optar por metodologías comunes que favorezcan la adquisición de las competencias previstas.

e) Definir modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan valorar las competencias logradas.

f) Interrelacionar las áreas curriculares, de modo que todos los contenidos contribuyan a alcanzar las competencias comunes.

g) Considerar las competencias como transversales entre sí: si se desarrolla correctamente una competencia, se están consiguiendo aprendizajes relacionados con otras.

h) Favorecer el aprendizaje para aprender y la autonomía personal para recrear el aprendizaje desde todas las áreas y con el conjunto del profesorado.

Desde este enfoque, no resulta simplista el diseño por competencias, sino que debe suponer un cambio profundo en el quehacer habitual de muchos centros, ya que no es

fácil esa interrelación obligada entre las áreas, ni, por lo tanto, el exigible trabajo en equipo del profesorado, clave para la implementación de cualquier cambio innovador.

Las competencias nos ofrecen, así, distintas oportunidades de innovación inclusiva:

- Oportunidad para cohesionar el currículum y la organización en torno al enfoque competencial.
- Oportunidad para relacionar razonadamente los saberes, destrezas y actitudes que deben adquirir los alumnos, de manera que se conviertan en conocimiento y habilidades reales y aplicables a la vida, a su vida.
- Oportunidad para que todo alumno o alumna sea valorado integralmente en función de las competencias adquiridas (no en función de determinados conocimientos aislados y/o memorizados) y esto le permita continuar su formación en etapas posteriores con igualdad de derechos educativos y sociales.
- Oportunidad para convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje en la que todos enseñan y aprenden, todos colaboran al éxito de cada uno y, en definitiva, donde se ofrece un modelo educativo válido y eficaz para toda la población, que tiene derecho a terminar su educación obligatoria habiendo alcanzado las competencias necesarias para vivir plenamente en democracia.

En efecto, tal y como aparecen las competencias básicas en los decretos de enseñanzas mínimas, permiten una adaptación singular en cada centro docente, pues, como ya he afirmado en distintos foros, su publicación es bastante “literaria”; quiero decir con esto que no se concretan en cuestiones excesivamente detalladas que haya que incorporar de idéntica forma a la que aparecen oficialmente, sino que describen cómo podrá manejarse un alumno que las posea en el momento en que disponga de un dominio real de las mismas, pero exponiéndolo de forma amplia y sin constreñirlas a determinados cursos o ciclos. Este planteamiento favorece el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa que tienen los centros en el momento actual. Lo que hace falta es que ejerzan esta autonomía de modo efectivo y no esperen a que las Administraciones les dicten el modelo cerrado -que muchas veces se solicita insistentemente-, nada conveniente para la atención a la diversidad de alumnado que ahora tenemos en las aulas inclusivas.

Las oportunidades que antes cito como innovación favorecida mediante la incorporación de las competencias al quehacer docente e institucional, parten de dos principios sencillos pero esenciales en su modo de asumirlas e implementarlas:

a) Cada competencia se adquiere mediante su trabajo en todas las áreas curriculares.

b) Todas las áreas curriculares contribuyen al logro de todas las competencias.

Como consecuencia de esta formulación, se deriva el planteamiento que antes ha quedado expresado en relación con la exigencia del trabajo cooperativo del profesorado: si el conjunto de profesores debe trabajar las mismas competencias, se hace imprescindible coordinar las actuaciones comunes, que van a ser muchas. Si el alumno debe recibir un discurso coherente, los acuerdos metodológicos, evaluativos o de objetivos y contenidos que se traten, en orden al logro de las competencias básicas, deben ser una realidad en las aulas.

El ejercicio de la autonomía pedagógica del centro, al que he aludido, debe reflejarse en la forma de incorporación concreta de las competencias en su propuesta o proyecto curricular para las etapas que abarque y en las programaciones didácticas de las diferentes áreas curriculares a través de las cuales se trabajarán. Destaco el importante papel que juegan la metodología y el modelo de evaluación que se adopten: si el logro de competencias debe demostrarse con razonamientos personales y realizaciones propias, el modo de hacer en el aula resultará decisivo, pues el alumno aprende de lo que hace y ve hacer más que de lo que se le dice. Cambiar las estrategias metodológicas para trabajar adecuadamente las competencias implica, igualmente, implementar la evaluación continua, de carácter formativo, desde el comienzo de ese trabajo, en paralelo a cualquiera de las actividades que el alumno realice, de manera que se evalúen todas sus actuaciones y comportamientos en el día a día del aula. Los principios metodológicos y evaluadores constituyen un eje sobre el que gira indefectiblemente el diseño universal de aprendizaje. Si continúan cerrados, rígidos y empeñados en trabajar y evaluar únicamente los conocimientos que pueden plasmarse en un papel de forma memorística, la educación inclusiva es un proyecto imposible por definición. Se cierran las puertas al diseño universal de aprendizaje como compromiso adquirido para alcanzar la educación para todos. La educación seguirá constituyendo un privilegio para un grupo de personas, amplio en nuestro entorno, pero no total. Y el deber de llegar a la totalidad de la población es un deber ineludible de la sociedad actual.

Para finalizar este apartado, quiero advertir que aunque a continuación se trabajan los objetivos, entendiéndolos como fines de la educación, en este momento las competencias también se han planteado como finalidades u objetivos, ya que se proponen como logros que se deben alcanzar, y eso, en definitiva, implica que aparecen como otros nuevos objetivos que hay que combinar adecuadamente con los denominados como tales en el diseño curricular del sistema. Las competencias básicas y los objetivos deben estar estrecha y coherentemente formulados, para que sea posible y lógico considerar que el alumnado que va consiguiendo los objetivos domina, igualmente, las competencias previstas.

2. LOS OBJETIVOS COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El término objetivo significa, básicamente, fin para el cual se realiza una acción, objeto de alguna actuación o meta que se desea conseguir. En definitiva, el objetivo es

lo que se pretende alcanzar tras una serie de acciones y de manera más o menos inmediata. Posee otras muchas acepciones, sin duda, que ahora no interesan para el tema que abordamos. Los objetivos educativos se plantean como las finalidades pretendidas con las actuaciones ya citadas y que, por lo tanto, las guían, les dan sentido, permiten sistematizarlas y dirigirlas adecuadamente..., además de que cuando, más o menos, están conseguidas, se amplían, se matizan..., continúan sirviendo como directrices de la acción para la persona. En síntesis, los objetivos de la educación responden a las preguntas: ¿para qué educar? ¿para qué enseñar? Constituyen, por lo tanto, el sentido último de la actuación educativa, aunque esta nunca finalice.

Siempre que se comienza una actuación, se marcan objetivos o propósitos para la misma, se hace “para algo”. Cuando se emprende un camino hay que saber hacia dónde se va y qué se quiere alcanzar, de manera que se puedan aprovechar las oportunidades de avance; de lo contrario, como afirmaba Séneca, no hay viento favorable para el que no sabe adónde va. La persona sin metas nunca sabrá si ese viento es favorable o no, pues su camino está indefinido, lo que le impide aprovechar las situaciones positivas y desechar las negativas: no existen en un camino sin trazar. El disponer de objetivos permite encauzar las actuaciones, utilizar los medios apropiados, servirse de recursos idóneos..., siempre teniéndolos en el horizonte como marco del quehacer habitual, de modo que no se tomen decisiones erróneas o dilatorias durante el proceso y sea posible, efectivamente, llegar a lograr ese propósito, que también se define como algo que se “desea” poseer o alcanzar. No es sólo que se propone como obligación, sino que es algo que, en el trabajo, en la vida, en la educación, se desea o se quiere conseguir.

Para que el objetivo funcione como estímulo del currículum, como motor de las intervenciones educativas, el docente debe interiorizarlo como propio y considerarlo como positivo para su acción en el aula, tanto para él mismo como persona y como profesional, como para ser alcanzado por sus alumnos y alumnas.

La importancia clave de la formulación de los objetivos, es que condicionan todo el camino que se debe recorrer para llegar a ellos. Por lo tanto, dentro del modelo de educación inclusiva, estos objetivos deberán ser amplios, sea cual fuere el nivel o grado de concreción en el que se encuentren (finalidad, objetivo general, objetivo didáctico), de manera que permitan las adecuaciones necesarias a lo largo del trayecto que deba fijarse en función de las características de cada alumno o alumna.

No obstante, al definir la palabra ‘objetivo han aparecido los términos “meta” y “fin” para expresar su significado; sin embargo, en educación se vienen aplicando estos conceptos con algunas diferencias de matiz en su utilización. Habitualmente, en la bibliografía pedagógica y también en las normas legales educativas de amplio rango, aparecen las finalidades o metas de la educación, de un sistema o de una etapa que comprende varios años de desarrollo, entendidas como objetivos a largo plazo, muy comprensivos en su formulación, a menudo con incidencia en casi todas las áreas

curriculares que se determinarán después y en la organización del sistema educativo general, y que, por lo tanto, funcionan como grandes orientadores del desarrollo sistémico y de todas cuantas actuaciones se produzcan durante su implementación. En efecto, se habla de metas o finalidades de la educación cuando se fijan las más altas expectativas a las que puede llegar la persona, y que son adecuadas como referente último de cualquiera de las acciones que se emprendan dentro de la educación de un país o de organizaciones de tipo más amplio y diferente, como pueda ser la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea o el conjunto de países de América Latina, donde se proponen metas comunes que inspiren las inversiones de los Estados y la definición de objetivos educativos de acuerdo con estos fines deseables y deseados.

Por citar un ejemplo concreto de nuestra legislación actual, la LOE recoge explícitamente los fines del sistema educativo en su artículo 2, donde propone como tales:

“a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos; d) La educación en el mérito y en el esfuerzo personal; e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible; f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; g) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad; h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte; i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras; k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

Además, determina igualmente la finalidad de cada una de las etapas educativas, que, como se puede comprobar, continúa siendo muy amplia y ambiciosa en sus planteamientos, fijando altas expectativas para la formación de los estudiantes, en este caso de la Educación Primaria (artículo 16):

"La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad".

Por lo que se refiere a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, propone como finalidad (artículo 22):

"La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos".

Al igual que antes comentaba, continúa siendo una formulación tan amplia, tan a largo plazo (seis años, en el primer caso, y cuatro, en el segundo) y tan compleja de conseguir, que sólo se deducirá su logro a través de mecanismos de implementación secuenciada que permitan comprobar, con un margen aceptable de fiabilidad y confianza, si se están alcanzando los fines expresados.

Tras determinar las finalidades de la educación, suelen definirse los denominados objetivos generales, que expresan también grandes pretensiones formativas para conseguir a lo largo de las diversas etapas educativas en las que se divide el sistema o en el desarrollo de áreas curriculares. En las últimas décadas, se vienen formulando en términos de capacidades o competencias, que el alumnado debe desarrollar o adquirir. Cuando el objetivo general se refiere al final de una etapa, no determina previamente ningún área curricular concreta para conseguirlo, ya que necesitará de varias para ello. Un ejemplo de objetivo general para la Educación Secundaria Obligatoria es (artículo 23):

"Desarrollar y consolidad hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal"

Parece obvio que es un objetivo que debe alcanzarse trabajando sus contenidos en todas las áreas que más adelante se proponen. Lo contrario resultaría imposible de todo punto.

Si el objetivo general se encuentra incluido en un área o materia concreta, se centra ya en elementos específicos de la misma. Por ejemplo, un objetivo general del área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria[17], será:

“Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos”

Este tipo de objetivos también debe concretarse en la programación respectiva del área, y en el conjunto de las unidades curriculares que la desarrollan. Creo que el objetivo posee el suficiente grado de generalidad y amplitud como para poder ser adaptado a la diversidad de los estudiantes, estableciendo caminos variados de trabajo mediante métodos, recursos o actividades diferentes, para que cada uno lo alcance en función de sus intereses, motivaciones, estilos o ritmos de aprendizaje, capacidades, contexto..., en fin, para que resulte posible ajustarlo a los requisitos del diseño universal exigidos en una educación inclusiva.

Para no continuar extendiéndome en los ejemplos de objetivos generales, la deducción a la que quiero llegar es que cuando se formulan para una etapa educativa (como ocurre con las finalidades de la educación o de los sistemas educativos) intentan ofrecer el perfil de persona -el modelo de ciudadano- que se quiere lograr mediante la educación en los años de duración de esa etapa (infantil, primaria, secundaria). Cuando se formula el objetivo general para un área en concreto, ya se definen perfiles asociados a los contenidos específicos de esa área, aunque siga siendo “general” en cuanto que hay que lograrlo a través de la determinación de otros muchos objetivos, más directos, que permitan realizar un seguimiento cercano para valorar, secuencialmente, cómo se van consiguiendo y si, finalmente, se alcanzan o no. Sería importante en el momento actual que la formulación de objetivos competenciales se impusiera por encima de otros criterios, pues se aunaría el trabajo desde diferentes enfoques disciplinarios, favoreciendo la integración curricular necesaria para alcanzar las competencias básicas imprescindibles para el individuo en nuestra sociedad. Insisto, por tanto, en el carácter cohesionador que pueden ejercer las competencias en un innovador planteamiento curricular.

17. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* 05/01/2007).

Figura 6: Los objetivos en el sistema educativo

METAS O FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ↓ COMPETENCIAS BÁSICAS ↓ OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA EDUCATIVA ↓ OBJETIVOS GENERALES DE LAS ÁREAS CURRICULARES ↓ OBJETIVOS DIDÁCTICOS

2.1. Modelos educativos y planteamiento de objetivos

A lo largo del tiempo, en función de los modelos de sociedad y de gobierno imperantes en cada momento, a la par que de los conocimientos científicos y humanísticos que se dominaban, la formulación o determinación de las finalidades y objetivos, más concretos, de la educación ha evolucionado con diferentes tendencias. Los avances en psicología (evolutiva y del aprendizaje, especialmente) han influido en gran manera en los modelos educativos y en sus propuestas, lo que ha repercutido directamente en los enfoques de la enseñanza y su implementación en los centros y en las aulas. De hecho, la "pedagogía por objetivos" constituyó, en su momento, una fuerte corriente durante bastantes años, determinando el modelo educativo de varias generaciones, aun limitado por los condicionamientos enormes que suponía su planteamiento.

La concepción de la persona y de la sociedad y, en consecuencia, el modelo educativo que se propone con repercusiones innegables en ambas, son los referentes básicos cuando se decide el sistema educativo y su modo de aplicación práctica. Sin ánimo de extenderme en este apartado, pero sí de dejar constancia de su importancia en el pasado y, por supuesto, en cualquier momento en que pudieran cambiar las tendencias, genéricamente se puede hablar de dos modelos a la hora de gestionar la educación: el tecnológico (de tendencia socio-económica) y el humanístico (de tendencia psicológica) (Landsheere, 1996).

El modelo tecnológico propone una aproximación tecnocrática a la gestión de la enseñanza, cuya finalidad es un producto educativo deseado para la condición humana. Se reúnen las materias primas en las mejores condiciones (selección de personas y adquisición de medios) para emprender un tratamiento que permita obtener el resultado requerido. Se busca lo que "vaya mejor" (desde este punto de vista, claro) y se ignoran, en buena medida, las consecuencias individuales o sociales. Se pretende optimizar la productividad mediante el conocido esquema de "entrada-tratamiento-salida-retroalimentación", para lo cual su objetivo es lograr el mejor resultado al menor costo posible. Aplicando este esquema a la enseñanza se comprueba su cercanía con el conductismo, como tendencia psicológica, y con los planteamientos de Skinner (1948) y su enseñanza programada, por poner un ejemplo suficientemente conocido. Este modelo se

desarrolla, sintéticamente, del siguiente modo: se analizan las necesidades, en las que lo económico juega un papel importante, y se asignan objetivos al currículum mediante un programa con carga imperativa, buscando los medios más eficaces y menos costosos para conseguirlos. El rendimiento del alumnado se evalúa al final de cada etapa mediante exámenes (para lo cual, la determinación de objetivos operativos es decisiva). En este tipo de gestión es fundamental el poder centralizado de la Administración, ya que a los agentes educativos (profesores) les queda la función de transmitir y ejecutar lo programado por la autoridad. La descentralización se considera un peligro, pues no sólo se realizan exámenes en los centros y las aulas, sino que, tras ellos, aparecen evaluaciones regionales o nacionales cuyos resultados pueden tener graves consecuencias para el alumnado, pues se juega en ellas el acceso a estudios superiores, a puestos de trabajo... Es fundamental, por tanto, la linealidad y verticalidad de la acción para asegurarse la consecución del perfil de ciudadano deseable, que será el que obtendrá éxito si sigue el currículum y alcanza los objetivos establecidos. Como es fácil comprobar, el modelo de currículum cerrado, que ya comentamos, es prácticamente el aplicado en esta opción de enseñanza (no sé si de educación).

Es fácil la crítica de este modelo, especialmente cuando se aboga por una educación inclusiva: por un lado, ignora las diferencias humanas a la hora de desarrollarse y de alcanzar unas competencias funcionales a la vez que conseguir unos objetivos valiosos para la vida: una vida concreta en unas circunstancias específicas. El mismo camino guiado férreamente por una taxonomía de objetivos no sirve igual para todos; por el contrario, son pocos los que logran adentrarse y acoplarse al mismo (Bloom, 1979; Tyler, 1973; Wheeler, 1976; Popham, 1980). El resto de la población (en el momento actual, muchísima población) queda en posición marginal, en situación de desventaja con respecto a los “triunfadores” del sistema. Poco estímulo tiene también para el profesorado como profesional de la educación, pues su función se encuentra totalmente limitada, a pesar de que en el día a día es difícil no desviarse de esa línea inflexible, si bien el salirse de ella, como quedó apuntado, puede tener consecuencias negativas para sus alumnos. Además, los exámenes son los impuestos externamente; es decir, los objetivos iguales para todos en un examen único están condicionando el éxito o el fracaso del alumno. Este modelo de fijar objetivos ha recibido tal rechazo en múltiples ámbitos profesionales, que incluso se ha modificado la terminología oficial para denominarlos, cambiándose la palabra “objetivo” por la de “propósito”, por ejemplo, como en el caso de México y otros países latinoamericanos, aunque en el momento actual, aquí se estén utilizando en el mismo sentido, dados los cambios habidos en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje tras aplicar teorías cognitivas y constructivistas a su formulación. Madaus y Kallaghan (1992: 144), por su parte, señalan: “El examen determina el currículum y no a la inversa. Desanima la experimentación pedagógica, limita la elección de las materias enseñadas, compromete la libertad metodológica y no sirve para la adhesión a los mejores valores dentro de la clase”. En efecto, si el objetivo del alumno es aprobar un examen, lo hará a expensas de su desarrollo social,

afectivo, artístico..., que no es posible valorar por ese medio. En un examen se evalúa, casi siempre, la memorización de contenidos conceptuales, es decir, lo más fácil de comprobar, pero no lo más importante de la educación y, en la actualidad, lo más sencillo de conseguir por medios informáticos, por lo que si lo que se pide en el modelo de enseñanza se centra en "aprobar exámenes", el "éxito" en el sistema garantizará personas que saben resolver pruebas estándar y memorizar contenidos sin necesidad de razonar, pero no se sabrá nunca hasta qué punto están educadas armónicamente y con una personalidad rica desde todos los puntos de vista. Y, desde luego, habrá muchas personas que no habrán dispuesto de la posibilidad de acceder a la educación, dados los requisitos extremos de este modelo educativo.

El modelo humanístico, por su parte, tiene como criterio prioritario el respeto a la persona, que no debe ser considerada como un instrumento y, por lo tanto, procura respetar su libertad y sus proyectos personales como principio preferente de actuación; si bien, siempre teniendo en cuenta la libertad y dignidad de los otros. Es importante advertir, no obstante, que es difícil encontrar uno de estos dos modelos en estado puro: los dos reúnen algunos principios del otro (tecnologías y debate democrático son incorporados en determinados momentos a cualquiera de los dos), por lo que cuando los esquematizamos nos estamos refiriendo a la dominancia de criterios de cada uno. La preferencia del modelo humanístico se centra en los aspectos cualitativos y en la relevancia de la ética en toda actuación. De esta forma, la experiencia vivida por cada persona y el sentido que tiene para ella son los objetivos de estudio. A cada individuo debe permitírsele el desarrollo de sus potencialidades, lo que ocasiona desviaciones en las normas generales que puedan trazarse, pues hay que fomentar los talentos propios y los intereses de cada persona, dejándola seguir su camino para realizar la formación que considere más adecuada. Ser uno mismo significa, al fin, ser diferente al resto y poder construir el propio porvenir. Este planteamiento implica, sin duda, descentralización de la Administración educativa, lo que en el currículum tiene consecuencias inmediatas y evidentes: profesores y comunidad educativa, en general, tienen mucho que decir y que aportar para la educación en cada contexto o realidad concreta. La población que atiende el centro es distinta y deben ofertarse, igualmente, distintas respuestas de calidad para atender necesidades específicas. Al traducir esta opción a la definición de objetivos, nos encontraremos con tendencias hacia la formulación amplia, no conductista, que marca un final pero que facilita las "desviaciones" ya aludidas durante el camino. Ciertamente, en algunas posturas centradas en la "negociación del currículum" (Neill, 1962; Stenhouse, 1984; Martínez Rodríguez, 1999) puede llegar a proponerse la inexistencia de objetivos predeterminados, lo cual implica construir el currículum y los objetivos en base a los intereses del alumnado. No existiría un currículum básico, sino que se elaboraría progresivamente en función de la trayectoria iniciada en cada caso.

La crítica a este modelo se basa, fundamentalmente, en el exceso de apertura que impide garantizar una calidad educativa equivalente al conjunto de la población, sea

cual fuere su ubicación territorial, sus características personales y sus condiciones socioeconómicas o culturales. Es fácil caer en posiciones sesgadas en función de las preferencias o presiones de determinado grupo de profesorado, como de hecho se constató en el Reino Unido al establecer el currículum básico.

En el momento actual, la propuesta para la educación inclusiva debe mantener la tendencia a formular objetivos de carácter amplio, como ya apuntamos, para permitir que el centro escolar, de modo autónomo, los concrete en función de su entorno y su población; pero, aunque se favorece esa libertad de actuación pedagógico-didáctica, se están estableciendo quizá demasiadas evaluaciones externas (a nivel regional, nacional o internacional), para comprobar de manera estándar la formación o los aprendizajes adquiridos por el alumnado en determinados puntos del sistema educativo, lo cual está derivando en condicionamientos fuertes -¡cómo no!- a las opciones que se toman en la escuela. Habrá que repensar la función de la evaluación externa y los centros deberán aprender a manejar sus datos, de modo que no les impongan, externamente, planteamientos educativos contrarios a su filosofía inicial. Todo es posible y volveremos sobre esta cuestión antes de finalizar la obra.

2.2. Los objetivos en el diseño curricular

Tal y como se refleja en la figura número 6, cuando se elabora un diseño curricular (a cualquier nivel) se comienza proponiendo grandes metas o finalidades de la educación (objetivos a largo plazo). Estos objetivos iniciales suelen ser amplios en su planteamiento y, sobre todo, ambiciosos, pues proponen los logros a los que se debe llegar a través del conjunto de la educación nacional o, si la propuesta es de organizaciones internacionales, mediante la educación mundial. Suponen un marco muy general, muy ambiguo y complejo en cuanto a la posibilidad de comprobación de sus consecuciones; por ello es una referencia hacia la que se tiende, pero en base a la cual es francamente difícil trazar un camino -con más o menos seguridad- para alcanzarla. No obstante, hay que tenerlos presente, especialmente para no desviarse en las decisiones importantes, pues las cotidianas, las diarias, son difíciles de relacionar con las metas últimas de la educación.

Desde ese amplio panorama, hay que diseñar el sistema educativo, formulando los fines que se pretenden con su implantación. Hay que tener en cuenta que en el marco anterior inciden, no sólo la educación formal, sino también -y cada vez con más fuerza- la educación informal a través de toda la acción social y los medios de comunicación. Ahora procede centrarse, pues, en los objetivos generales del sistema, que son los que señalarán las acciones encaminadas hacia su consecución mediante las diferentes etapas que se marquen. Además, no hay que limitar el sistema en los años de la educación obligatoria, sino que debe dejarse abierto, con los mismos objetivos generales, para que puedan ser alcanzados a lo largo de la vida (educación permanente, formal o informal, presencial o a distancia). Los objetivos generales de los sistemas se promul-

gan en normas legales de alto rango, como son las leyes. Tras ellos, aparecen los objetivos generales de cada una de las etapas establecidas por el sistema, que señalarán, con mayor precisión, lo que es posible alcanzar en ellas, de acuerdo con el momento evolutivo del alumnado al que se dirige y con los condicionantes contextuales en los que se enmarcan. Estos objetivos generales para las etapas educativas previstas también suelen recogerse en normas de amplio rango, que se desarrollarán, posteriormente mediante otra normativa más concreta en la que se regulan las especificaciones imprescindibles para que la escuela pueda abordar su propio planteamiento. Desde los objetivos generales de las etapas educativas del sistema -y una vez definidas las áreas curriculares que serán objeto de enseñanza y de aprendizaje-, se van estableciendo, como dijimos, los objetivos generales de cada una de ellas, que convergerán hacia la consecución de los generales de esa etapa. Y, ya determinados los objetivos de las áreas, habrá que desglosarlos ciclo a ciclo o curso a curso, según los casos y la consiguiente subdivisión de la etapa, para poder concretarse en las programaciones didácticas.

Las programaciones que habitualmente elabora el profesorado, contienen estos objetivos de curso o ciclo y, siguiendo con la escala emprendida, también los que deberán alcanzarse en cada unidad didáctica o curricular que se trabaje a lo largo del curso para lograr lo propuesto para el año académico. Ya no son objetivos generales, sino absolutamente ajustados a las cuestiones abordadas en el área y en la unidad. Deben poderse evaluar, procesualmente a través de las actividades del alumno, y de modo final -si se considera necesario-, mediante trabajos de síntesis. De lo contrario, nunca conoceremos cómo se está produciendo el aprendizaje ni hasta qué punto se van alcanzando gradualmente las competencias establecidas. Ya quedó claro que las finalidades marcadas inicialmente resultan imposibles de evaluar, dado su carácter de generalidad y su lejanía del trabajo diario.

Ahí radica la importancia de que la graduación de objetivos esté correctamente realizada. Si de un paso a otro aparecen lagunas o vacíos significativos, esos objetivos no se lograrán. Si se producen solapamientos, el alumno y el profesor estarán perdiendo el tiempo, pues la competencia estará ya lograda y se seguirá insistiendo en la misma sin necesidad. Pero si el escalonamiento de objetivos se ha llevado a cabo con una secuencia lógica y sin "perder" ni "repetir" algunos de ellos, se podrá asegurar que cuando un alumno está superando los propósitos de las unidades didácticas, va consiguiendo los objetivos generales de las áreas, los de la etapa y los marcados por el sistema educativo. Si esta corrección no se da en el trabajo de secuencia, nunca se tendrá la garantía necesaria de que el alumnado va obteniendo la formación de calidad que se previó para él. Y si no se plantean de manera que se facilite su evaluación continua, no se garantizará que estos logros llegan a la totalidad del alumnado, al que se atiende día a día con las medidas inmediatas y necesarias, de acuerdo con sus características personales.

En los planteamientos de formulación de objetivos que hemos comentado hasta ahora, se trasluce un posible enfrentamiento entre los modelos de enseñanza en función, en buena parte, de la formulación de los objetivos y de la fuerza con que estos inciden en el desarrollo (más o menos abierto o cerrado) del sistema y del papel que permiten desempeñar a los diversos agentes educativos que lo llevan a la práctica. Las limitaciones vienen dadas, por un lado, porque cuando se marcan las metas deseables ya se pretende determinar la ruta unívoca que debe seguirse para alcanzarlas; por otro lado, como van estrechamente unidos a la evaluación (lo que se evalúa son objetivos -al comienzo, en el proceso, al final-, no otra cosa) y, claramente, esta dirige el sistema de forma más o menos explícita, la definición y redacción de objetivos puede condicionar decisivamente el proceso que se seguirá en la práctica diaria.

De ahí las posiciones activamente opuestas de distintos autores y tendencias educativas, defensores de trabajar con un currículum abierto, negociado..., en el que se vayan planteando los objetivos según se avanza, frente a los que defienden la necesidad de operativizar al máximo los objetivos para marcar el camino sin fisuras, para que en todo momento se sepa con “absoluta certeza” en qué grado de aprendizaje se encuentra el alumno.

¿Seremos capaces, en algún momento, de conjugar los distintos modelos de objetivos, generales y operativos, para que, bien coordinados con las competencias básicas, colaboren en un modelo educativo que genere una mejor educación para todo nuestro alumnado? Creo que un planteamiento totalmente indefinido no conduce a ninguna parte, o, al menos, no sabemos bien hacia dónde conduce. Con la meta incierta y variable resulta complejo y complicado marcar caminos..., que llevan no se sabe dónde. Y en la educación obligatoria nos jugamos mucho con todos los alumnos, pues constituye su formación básica, y sobre todo con los que no volverán a una institución educativa y con los que presenten dificultades especiales de aprendizaje, pues estos años serán decisivos para que alcancen los medios y las estrategias para seguir aprendiendo y poder trabajar y vivir dignamente en la sociedad. Personalmente, creo que se corre un gran riesgo si no se definen, aunque no sea de forma cerrada, unas capacidades que deban desarrollarse y unas competencias cuya adquisición sea positiva para todos y orienten la educación en un país y en una sociedad. La pervivencia de una cultura, de una población con un recorrido histórico importante, se garantiza mediante la mejor educación en cada época y, como digo, me resulta vertiginoso trabajar con ese modelo indefinido por definición. No estoy segura de que derive en el adecuado desarrollo de la persona, ni para su propia satisfacción individual ni para su incorporación gratificante a la sociedad.

Sin embargo, me gusta menos aún un modelo cerrado, en el que se pretende establecer hasta el menor movimiento y consecución de cada alumno (imposible por definición), de modo que al más mínimo cambio, se queda excluido (“suspenso”, “reprobado”) de la escuela y, después, de la sociedad. Las famosas (y bien trabajadas, por

cierto) taxonomías de objetivos (Bloom, 1979) señalan un camino que todos siguen indefectiblemente en el proceso de aprender. Ante un estímulo, tendremos que reaccionar al unísono y continuar la misma ruta hasta llegar al objetivo previsto. Esta posición, de gran éxito y aceptación en su momento, se superó al comprobar que, afortunadamente, las personas somos diferentes y, por tanto, que los intereses de una no son los de la otra, las percepciones que realizan son sumamente diversas, los ritmos individuales son distintos..., en definitiva, que se precisan atenciones específicas para que la educación sea realmente tal, lo que contrasta con posiciones rígidas, especialmente referidas a objetivos de proceso que afectan a la manera peculiar de aprender de cada persona.

Ante estas posiciones antagónicas, hay que reflexionar y hay que preguntarse: ¿no es posible conjugar los beneficios de estas dos posturas, aprovechando el conocer y marcar objetivos ambiciosos hacia los que dirigir la formación, a la vez que señalando variados caminos para alcanzarlos, con objetivos también diversos para las metas intermedias? ¿Seremos capaces de buscar una meta sin imponer un único trazado? El éxito de la educación siempre ha radicado en el hallazgo de los valores de cada persona, de sus potencialidades, y en tener la habilidad, como docentes, de ayudar a transformarlas en realidades satisfactorias desde todos los puntos de vista. Y para ello me parece imprescindible tener ideas claras acerca de lo que puede convenir, de modo genérico, para la gratificación personal y para la incorporación social en cada momento de la historia. Se trata de llegar a Ítaca, pero sin prisa. El camino es largo -sobre todo ahora, que se propone y exige una educación a lo largo de la vida- y hay que recrearse en él, porque el camino es la vida, que no puede pasarse sólo con la angustia de llegar..., sin saber muy bien adónde en la mayor parte de los casos. El poema de Kavafis, “Ítaca” (1911), refleja perfectamente una válida filosofía para vivir educándose y disfrutando de esa misma educación, aun sin olvidar que vamos hacia Ítaca, para no perdernos en viajes inútiles o paradas inoportunas:

Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.
A Lestrigones y a Cíclopes,
o al airado Poseidón nunca temas,
no hallarás tales seres en tu ruta
si alto es tu pensamiento y limpia
la emoción de tu espíritu y tu cuerpo.
A Lestrigones ni a Cíclopes,
ni al fiero Poseidón hallarás nunca,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no es tu alma quien ante ti los pone.
Pide que tu camino sea largo.
Que numerosas sean las mañanas de verano
en que con placer, felizmente

arribes a bahías nunca vistas;
detente en los emporios de Fenicia
y adquiere hermosas mercancías,
madreperla y coral, y ámbar y ébano,
perfumes deliciosos y diversos,
cuanto puedas invierte en voluptuosos y delicados perfumes;
visita muchas ciudades de Egipto
y con avidez aprende de sus sabios.
Ten siempre en la memoria a Ítaca.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
Y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.
Aunque pobre la encuentres, Ítaca no te engañó.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Ítacas.

Realmente, constituye un conjunto de principios básicos que dan sentido a la educación y a la profesión del educador. El desarrollo personal se produce durante los procesos de aprendizaje, no al llegar al objetivo al final del proceso. El objetivo se va consiguiendo en el camino y, si no es de ese modo, no se consigue. El aprendizaje es una secuencia continuada y progresiva, por lo que esos pequeños objetivos diarios, procesuales, son los variados senderos que van llevando a Ítaca, cuya funcionalidad, en parte, es utópica. Y no todas las personas deben estar obligadas a seguir los mismos, pues son diversas y elegirán viajes diferentes para llegar a la misma isla, seleccionando rutas según sus intereses y yendo con mayor o menor rapidez, en función de sus necesidades personales. El caso es llegar, pero sin aceleraciones que hagan perder el gusto por vivir. Peor aún es cuando se llega (¿?) y no se sabe cómo ni adónde porque se ha olvidado el camino, no se ha conocido, no se ha disfrutado y se desconoce hasta la isla a la que se arriba. ¿Es que tiene algún sentido para la persona, en su única vida, desperdiciar diez, doce, catorce años..., simplemente por una decisión profesional equivocada o por un error en la opción de una sociedad obcecada en intereses poco claros? La educación es una gran responsabilidad y, en consecuencia, el saber señalar los objetivos, que la van a modelar y a condicionar. Estoy convencida de que no es tan imposible la tarea de armonizar las posturas descritas, y que los docentes saben hacerlo -y lo hacen- cuando se comprometen con su profesión. El mantener la utopía es una obligación para el educador, pues ayuda a caminar, a resistir los embates de los vientos y los cantos de las sirenas, y se puede conseguir con un modelo educativo que responda

a las necesidades personales y sociales de cada momento, como lo es la educación inclusiva.

Para finalizar estos comentarios, me reafirmo en la necesidad de aprender, como profesionales, a reunir en una propuesta humanista los objetivos últimos que debemos intentar para la mejor educación de las jóvenes generaciones con caminos flexibles que permitan que los consigan la mayoría, sea cual fuere su circunstancia personal o social. El marco que ofrezca esta definición para el desarrollo posterior del diseño curricular, será decisivo para facilitar (o no) el crecimiento y enriquecimiento de cada futuro ciudadano (Casanova, 2006).

3. LOS CONTENIDOS CURRICULARES

De acuerdo con la coherencia que debe mantener todo diseño curricular organizado y sistemático, después de proponer las competencias y los objetivos que los estudiantes deben alcanzar en su proceso de formación, hay que pasar a determinar los contenidos que, trabajados y aprendidos convenientemente, permitirán la llegada a las metas propuestas. La palabra contenido da idea de algo que está dentro de otra cosa o, en la acepción puramente académica del *Diccionario de la Lengua Española* (2001: 636): “tabla de materias, a modo de índice”, que, evidentemente, alude a lo que se ha considerado como contenido curricular hasta no hace tantos años, como ya queda comentado; es decir, a lo que constituía el plan de estudios o los programas de enseñanza en cuanto que únicamente se trataba de manejar conceptos en los mismos. También hace alusión, correctamente, a lo que se sigue considerando temática de un libro: su índice responde a su contenido. Además, hay que reconocer que, dado que es lo que contiene el currículum, siempre ha centrado el interés de educadores y docentes, siempre se ha nucleado la acción de la enseñanza en torno a los contenidos seleccionados; tanto, que incluso los objetivos se olvidan, quedan a un lado, para dar absoluta preferencia al contenido que el alumno debe aprender. Tanto, insisto, que los objetivos que se alcanzan son la consecuencia de los contenidos que se trabajan, y no a la inversa, como estamos proponiendo y tratando de explicar en un proceso lógico de diseño.

No obstante, aun reconociendo su importancia, no hay que olvidar que el contenido es, en definitiva, un medio para conseguir un fin: el objetivo marcado o la competencia necesaria. Si cambia el objetivo, deben cambiar los contenidos a través de los cuales se alcanzará. Es este un principio que debe estar presente en la tarea educativa. En paralelo, también puede producirse la situación inversa. Si, en un momento determinado de la acción docente se cambian los contenidos, será necesario estudiar a qué objetivos y competencias afectan y decidir si con esta modificación se conseguirán o no los previstos o, en su caso, se hará preciso modificarlos si conviene, o seleccionar nuevos contenidos para mantener los objetivos primeros. Por lo tanto, es imprescindible poner de manifiesto que la coherencia entre objetivos y contenidos aparece porque:

1º) Los objetivos necesitan de contenidos apropiados para ser conseguidos y los contenidos tienen sentido si se orientan hacia la consecución de objetivos concretos.

2º) Si un objetivo no dispone de los contenidos adecuados sobre los que se trabaje, no se logrará. Si hay contenidos que no colaboran en el logro de nuevos objetivos, podrán eliminarse, pues sólo supondrán una insistencia en contenidos similares o equivalentes a otros que se dirigen hacia objetivos ya conseguidos.

Parece importante señalar aquí el fundamental giro que se ha dado al concepto de "contenido" tanto en la enseñanza como, consecuentemente, en el aprendizaje. Se ha pasado de considerar el contenido como un simple temario de cuestiones que deben tratarse y enseñarse/aprenderse, en el que sólo aparecía una lista de materias que se desarrollaba, básicamente, desde un punto de vista conceptual, a ampliar esta concepción y entender que todo lo que se aprende se puede enseñar y, por lo tanto, se convierte en contenido educativo. A partir de este enfoque, se plantean nuevas definiciones de currículum, ya revisadas, y se incluye en el mismo una gama de contenidos no solo referida a conceptos, conocimientos o hechos (el saber), sino comprensiva de los procedimientos o técnicas de aprendizaje (el saber hacer) y de las actitudes (el saber ser) que el alumnado va asumiendo durante su periodo de educación. Ante este planteamiento, cabe preguntarse: ¿es que antes no se enseñaban procedimientos y actitudes en la escuela? Por supuesto que sí, pero no de forma explícita como parte del programa oficial, lo cual, por lo tanto, eximía de la obligatoriedad de evaluarlos. El currículum no escrito (Dreeben, R., 1989: 73-85) o el currículum oculto (Torres, J.: 1998) ha tenido como contenidos fundamentales precisamente los que no aparecían expresamente y por escrito en los programas oficiales, es decir, los relacionados con las actitudes y, también, los relativos a procedimientos, aunque estos siempre han resultado imprescindibles para adquirir cualquier aprendizaje básico y significativo -especialmente en algunas materias-, mientras que los relativos a principios, actitudes o valores no han aparecido por escrito hasta épocas recientes.

Las diferentes reformas educativas que se acometen en numerosos países en las décadas de los ochenta-noventa del ya pasado siglo, incorporan estos nuevos tipos de contenidos, especificando frecuentemente por separado los que corresponden a cada apartado de los aludidos. En esta línea, pueden presentarse conceptos, procedimientos y actitudes como tipos de contenido dentro de cada bloque temático en las áreas o materias curriculares en torno a las que se conforma el diseño curricular. Se mantiene, así, la parte conceptual, importante sin duda porque sobre ella se trabaja el resto de contenidos. Los procedimientos precisan del trabajo sobre "algo", que es, casi siempre, de base conceptual: si se hace o se interpreta una gráfica, será de población, de costes, de lluvia o de clima..., es decir, en relación con alguna temática concreta. Si bien, cuando se aprende a hacer la gráfica y a interpretarla, se ha adquirido un aprendizaje que resulta transferible a todas las áreas del currículum y, por lo tanto, a múltiples situaciones de la vida. Se sabrá interpretar la gráfica cuando aparezca en televisión, en

prensa, en balances económicos... Lo procedimental puede aplicarse a cualquier contenido temático, y de ahí su importancia. Cuando se domina una técnica o procedimiento, se puede transferir a cualquier actividad que se realice.

Este mismo razonamiento sirve para el planteamiento de los contenidos que hacen referencia a actitudes o valores, pues no son campo exclusivo de un área, sino que la persona los va incorporando a su modo de ser y de actuar, los va asumiendo como propios y, por lo tanto, influirán en su forma de comportarse ante todas las situaciones de la vida, escolares o no. Por lo tanto, son transversales para el conjunto del diseño curricular, como también deben formar parte de los principios de organización del centro docente, buscando esa coherencia educativa (externa, en este caso) que siempre se habrá de perseguir en cualquier acción formativa. Las actitudes y los valores se "enseñan" con su práctica, no "diciendo" que hay que tenerlos o que hay que practicarlos o, incluso, contradiciendo el discurso con los hechos. El ejemplo es la base más eficaz para el trabajo y el éxito en este ámbito de contenidos curriculares. Por eso, la organización institucional es decisiva, para que su funcionamiento responda a los principios que se han asumido dentro del diseño curricular y ambos contribuyan al logro de las metas del proyecto educativo de los centros docentes.

3.1. ¿Qué contenidos trabajar en la sociedad del conocimiento?

Se plantea un buen interrogante para la educación, ante una sociedad que dispone de más información que la que puede asimilar y transformar en conocimiento real. Situación más generalizable en la población joven, que maneja las tecnologías de la información y la comunicación con mucha más soltura que las generaciones adultas, como es obvio. En fin, que es un campo, el de los contenidos adecuados para un diseño curricular pertinente con la sociedad actual, en el que todavía quedan muchas cuestiones por resolver. Por un lado, quizá, porque no somos capaces -desde las distintas especialidades del saber- de "soltar lastre" para centrarnos en los saberes que, realmente, resultan básicos para seguir aprendiendo y para generar interés por hacerlo. Hay que reconocer que si un sistema educativo propusiera cargas de contenidos asumibles (por el profesorado y por los alumnos), no sólo se podrían exigir como elementos de calidad válidos y fiables, sino que permitirían trabajar equilibradamente todas las estrategias que favorecen su aprendizaje y no exclusivamente las relacionadas con los aspectos más mecánicos y memorísticos. En definitiva, se dispondría de "tiempo" para aprender a aprender. La nueva situación derivaría, por tanto, en un diferente clima de aula, promovería distintas formas de hacer (que es como se aprende) y se lograría un desarrollo de competencias efectivo, con ramificaciones en todas las áreas y en buen número de ámbitos de la vida; quizá, así, el currículum resultara más motivador e interesante para todo el alumnado (y también para sus profesores). Siguiendo algunos de los principios del diseño universal para el aprendizaje, habrá que convenir en que una selección de contenidos fácil de manejar, sencilla de entender,

adecuada para las personas con distintos intereses y habilidades, motivadora, interactiva..., por poner unos ejemplos, resultaría la adecuada para un currículum inclusivo.

Por otra parte, en una sociedad con sobredosis de información, quizá no haya que poner el énfasis de la educación en la acumulación de datos, hechos o conceptos, sino en el discernimiento y selección de los mismos. El desarrollo del pensamiento divergente, del razonamiento, del pensamiento crítico, de la creatividad..., son objetivos atractivos e importantes para la persona que viva en un modelo social democrático, ya que los necesitará para poder argumentar y disponer de ideas propias ante las situaciones cambiantes o contradictorias en las que se vaya encontrando a lo largo de la vida, pues si necesita disponer en algún momento de un conocimiento concreto..., lo encontrará en cinco minutos, no más. Este planteamiento permitirá flexibilizar los procesos de enseñanza y atraer hacia aprendizajes realmente interesantes a los estudiantes de ahora. Y también favorecerá que todo el alumnado sea capaz de acceder a las competencias básicas (destaco ahora las de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal) a través de variados procesos de trabajo y relación en las aulas.

Una adecuada selección de contenidos, especialmente los referidos a conceptos, está resultando urgente en todos los sistemas educativos. Además de ofrecer un saber desagregado en materias, que hace difícil su comprensión por la falta de relación entre unas y otras, y la falta de trabajo en equipo del profesorado, es tal el número de hechos que deben memorizarse (y sólo memorizarse, en muchos casos), que resulta lamentable la pérdida de tiempo y de interés que se está produciendo entre docentes y discentes en la actualidad. Con una carga proporcionada de temas, como antes digo, se trabajarían mejor el resto de contenidos, es decir, procedimientos y actitudes, que son los realmente significativos para los ciudadanos del futuro. Si, además, estamos promoviendo un modelo inclusivo de educación, desaparecerían bastantes motivos de “exclusión” en el sistema para la población con necesidades de apoyo por una u otra causa, ya que, en muchas ocasiones, los únicos motivos de “fracaso” se deben a la imposibilidad de memorizar sin comprender los contenidos curriculares. En definitiva: “Resituar en su debido lugar la importancia de los contenidos que deben ser objeto de atención prioritaria en las instituciones escolares exige contemplar aspectos tales como la inclusión, representación, el reconocimiento, aportaciones y representaciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar” (Torres, 2011: 13).

Unos ejemplos pueden ser ilustrativos para confirmar estas afirmaciones anteriores. “El 80% de los científicos que han existido en el transcurso de la Historia viven hoy en día. Cada minuto estos especialistas añaden 2000 páginas a los conocimientos científicos que posee la humanidad. A una persona le llevaría 5 años leer la información que generan cada 24 horas. El conocimiento impreso se duplica cada 8 años y en los últimos 30 se ha generado más información que en los 5000 años anteriores. (...) El volumen de noticias e información que manejaba un hombre del siglo XVI en toda su

vida es inferior al que cualquier hombre actual puede leer en una edición del *New York Times* del domingo. (...) En 1970, cuando la nave Apolo 13 se perdió en el espacio, los ordenadores de la NASA tardaron 90 minutos en dar con la forma de recuperarla. Valiéndose únicamente de papel y lápiz, a un científico le hubiera tomado un millón de años hallar la solución” (Pizarro, 2003: 25-26).

Me parece absurdo mantener un currículum basado en la acumulación memorística de conceptos, cuando la sociedad está pidiendo, exigiendo, otras habilidades y competencias para sobrevivir en el mundo ahora originado y convivir en la diversidad de culturas y diferencias personales. Entiendo que la filosofía y la tendencia de los diseños deberían traducirse en contenidos solventes, a partir, por ejemplo, de los saberes que Morin propone en su obra de referencia sobre este tema (2001). Asegura el autor que para conformar una personalidad con posibilidades de adecuación y supervivencia en la sociedad actual, los “siete saberes del futuro” son los siguientes:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- Los principios de un conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Afrontar las incertidumbres.
- Enseñar la comprensión.
- La ética del género humano.

Interesa, desde este enfoque, la consecución de las competencias básicas (además de las generales y específicas, con posterioridad a la educación obligatoria, o en paralelo con ella en algunos casos), con las que de modo efectivo se pueda abordar la vida propia y la relación con los demás.

3.2. Transversalidad y secuencia de contenidos

Como ya se ha ido señalando en los comentarios anteriores, por diferentes motivos, resulta fundamental para un aprendizaje integrado, comprensible y motivador, que el alumno entienda y relacione los contenidos que va trabajando. Y esa relación sólo la conseguirá si se le ofrecen de forma interrelacionada y transversal.

La importancia de establecer interdisplinariedad entre las áreas o materias curriculares, como característica básica del currículum, ha quedado justificada en el capítulo 3, pero hay que insistir en este apartado, puesto que afecta, directamente, al modo de presentar y relacionar los contenidos de aprendizaje. Son estos, en definitiva, los que el alumno debe aprender de forma cohesionada, entendiendo que la geografía y la historia o la economía no son hechos que se den por separado, sin causas y consecuencias comunes; o que los autores literarios no han vivido en ninguna época concreta, porque se aborde su obra sin contextualizarla históricamente... Estos fallos “discipli-

nares", hacen muy difícil el aprendizaje, pues no favorecen la comprensión de la realidad que se estudia y se debe aprender. Se comprende, a veces, cuando ya se ha finalizado la educación institucional y cada estudiante (que ya no lo es), por su cuenta, empieza a relacionar lo que en su currículum estuvo absolutamente separado.

El logro de las competencias exige la relación de los saberes, de las habilidades o destrezas y de las actitudes que se desarrollan mediante el trabajo en todas las áreas, por eso, ahora aún más, resulta imprescindible el planteamiento común de las mismas que deriva de un comprometido trabajo colaborativo del profesorado.

Por otro lado, muchos de los contenidos que aparecen en los diseños curriculares son transversales, entendiendo con la utilización de este término, que deben trabajarse en casi todas o en todas las áreas o materias. Son numerosos los procedimientos y técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, habilidades o destrezas, que resultan comunes a varias áreas, por lo que deberán abordarse en todas ellas, con un planteamiento coherente acordado por el equipo de profesores. La comprensión de un texto, la correcta expresión oral, la elaboración de un resumen, la realización de una gráfica, la interpretación de datos estadísticos..., son procedimientos de estudio y trabajo que se aplican indistintamente en matemáticas, lengua, historia, etc. El mismo proceso aparece en el desarrollo y adquisición de actitudes, pues, en este caso, sí puede afirmarse que cualquiera de las que se recogen en el currículum deben ser trabajadas en todas las áreas, quizá con una mayor ponderación en unas u otras materias según la que se seleccione. Esta transversalidad de contenidos relacionados con procedimientos y actitudes, favorecerá, sin duda, los aprendizajes razonados y, todos ellos presentados de forma adecuada, asequible, sencilla..., responderán al diseño universal para el aprendizaje que es imprescindible tener en cuenta para alcanzar la escuela inclusiva.

Además, también hay otra serie de contenidos eminentemente transversales. En la legislación anterior (LOGSE) aparecieron una serie de contenidos denominados expresamente "ejes transversales", porque se entendía que debían trabajarse en todas las áreas o materias curriculares, adaptándolos a los contenidos específicos de la misma. En concreto, eran: educación moral y cívica, educación vial, educación para la paz, educación del consumidor, educación ambiental, educación sexual, educación para la salud y educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos. Este planteamiento explícito ha desaparecido en la normativa vigente, lo que no significa que se hayan eliminado, pues, como se puede comprobar, son básicos para la vida, actual y futura, de nuestra sociedad. Ahora aparecen incorporados específicamente a las distintas áreas o materias del diseño curricular, lo que no favorece, precisamente, su transversalidad, pues el desagregar los temas hace que cada profesor se sujete a los "suyos propios" sin ocuparse de los del resto. Esta problemática se supera, obviamente, con el trabajo en equipo por el que venimos abogando desde el principio, exigible para una real educación inclusiva.

La LOE, por su parte, señala también algunos contenidos transversales, como son: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, tecnologías de la información y la comunicación y educación en valores. El paso de los años influye en las decisiones curriculares, como se puede comprobar, aunque lamentablemente, en muchos casos, sin realizar la evaluación necesaria de la propuesta anterior.

En cualquier caso, hay que convenir en que desgajar contenidos en compartimentos estancos nunca favorecerá su conexión, y menos aún en alumnos de edades tempranas que se guían, en exclusiva, por lo que les ofrece la escuela. Cualquier unidad didáctica puede incorporar contenidos de variado tipo, aplicaciones diversas, actividades múltiples que favorezcan la incorporación y relación entre las áreas existentes... (Castillo y otros, 1996; Avilés de Torres y otros, 1999). De eso se trata cuando proponemos un diseño curricular interdisciplinar con contenidos transversales, coherente, que permita el desarrollo de capacidades y el logro de competencias básicas, que enseñe a aprender. Estos presupuestos resultan divergentes de bastantes premisas establecidas en el ámbito curricular (y también en el organizativo), pero es el único modo de ofrecer respuestas acordes con la evolución social del momento desde las instituciones educativas, para que estas, desde un enfoque inclusivo, cumplan con su papel esencial y no sean desbordadas por los acontecimientos externos y ajenos a sus intenciones.

La importancia de la adquisición de contenidos en el sistema educativo no se le escapa a nadie, a pesar de que, como ya indiqué, sean un camino para alcanzar los objetivos que se pretendan, pero un camino necesario e imprescindible. El profesorado, en general, está acostumbrado a trabajar con contenidos, más que con objetivos, por lo que parece conveniente hacer hincapié en una selección idónea y en una presentación secuencial y jerarquizada correcta para que cumplan su función y no se conviertan en algo inútil que se olvida en pocos meses, habiendo servido, nada más, para impedir los aprendizajes necesarios en nuestro mundo con objeto de enfrentar los retos que se avecinan en la vida del alumnado en fase de formación. El contenido es un elemento básico de la educación sistémica y es imprescindible diseñarlo en función de las competencias y los objetivos planteados, partiendo del más general al más específico, del más simple al más complejo, del más concreto al más abstracto, y relacionándolo siempre con el resto de elementos curriculares. Si alguno de ellos se desenfoca, el currículum no trasladará las intenciones educativas hasta las aulas que, en definitiva, es el lugar por excelencia donde se produce el hecho educativo.

Por último, hay que dejar constancia de que los contenidos deben secuenciarse y temporalizarse en función de la ordenación, anterior, realizada con las competencias y los objetivos. Si cada objetivo, como ya dije, para ser alcanzado precisa de contenidos pertinentes que lo permitan, resulta casi obvio que el trabajo de secuenciación debe llevarse a cabo en forma paralela. Y, una vez realizado el despliegue de contenidos, será importante comprobar que la correlación objetivo-contenidos está conseguida y asegura un correcto proceso de aprendizaje. Su secuencia seguirá criterios de facilidad,

complejidad, globalidad, disciplinariedad o interdisciplinariedad, jerarquía en la presentación, relación con otras áreas, etc., e, igualmente, estarán condicionados por el modelo de formulación de objetivos y por los aprendizajes que implique su logro (competencias transversales, actitudes generales, determinadas técnicas de aprendizaje...).

Por otro lado, y sólo como recordatorio que me parece importante, las características comentadas para el conjunto del currículum deben poseerlas también los contenidos: la coherencia, la funcionalidad, la interculturalidad..., todo cuanto se seleccione como contenido de aprendizaje deberá cumplir los requisitos necesarios para que el currículum cumpla la función encomendada. Lo que se aprende debe responder a las metas de la educación, que se consiguen mediante un diseño curricular bien elaborado. Si falla la correlación entre los elementos curriculares y sus implicaciones internas, la aplicación del mismo no ofrecerá la respuesta esperada y prevista.

4. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS, CAMINOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Antes de entrar con el tratamiento específico de métodos, actividades o recursos para poner en práctica la metodología adecuada a las diferencias de los estudiantes, y siguiendo el razonamiento de los comentarios anteriores, quiero destacar que para que estos adquieran efectivamente los contenidos necesarios, deben aprender, de modo preferente, estrategias de aprendizaje que los conduzcan al dominio de las competencias para su vida futura. Una posible definición de estrategia es la que proponen Monereo y Castelló (1997: 54): "... un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas". Para conseguir el objetivo de aprendizaje resultan más importantes los procesos por los que transcurren las secuencias de aprendizaje establecidas, que la utilización de unas u otras técnicas, aunque estas también sean precisas. Por lo tanto, de acuerdo con la definición dada, para poner en práctica una estrategia hay que disponer de contenidos de todos los tipos y en función de su mayor o menor amplitud será más o menos efectiva la estrategia aplicada. No se contraponen, de este modo, la adquisición de estrategias con la adquisición de contenidos curriculares, sino que estos refuerzan y amplían la posibilidad de aplicar estrategias en diferentes situaciones.

En cualquier caso, desde mi punto de vista, está claro que el camino para alcanzar aprendizajes significativos y pertinentes debe centrarse en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y en el dominio de competencias, ambos elementos procesuales de carácter transversal, de manera que sea posible conjugar la motivación del educando con la funcionalidad y efectividad (presente y futura) de los objetivos educativos pro-

puestos por la sociedad y reflejados en los sistemas de educación. Se cumplirán las metas recorriendo caminos seguros y atractivos.

Haciendo referencia ya a la selección de estrategias metodológicas, hay que comenzar afirmando que esta no afecta directamente al alumno, sino que es una responsabilidad preferente del profesor. Sin embargo, las estrategias metodológicas (con los recursos y las actividades consecuentes) que el profesor decida y aplique, van a tener una enorme influencia en el modo de aprender del alumnado, ya que: "A estudiar y a aprender se aprende, en parte, viendo cómo el profesor enseña" (Monereo y Castelló, 1997: 37). Cuando se aprende, no sólo se llegan a dominar los contenidos que son objeto de esa actividad, sino algo mucho más importante: se aprende la forma, el camino mediante el cual se ha llegado a adquirirlo. Es decir, se aprende "cómo se aprende", el camino del aprendizaje, y esa es la garantía de su transferibilidad, es decir, de que, en otras circunstancias, la persona sabrá aplicar el modelo seguido en su momento y aprender todo lo nuevo que se le vaya presentando gracias a las pautas adquiridas. Así, la metodología no constituye solamente la opción del profesor para enseñar, sino que se convierte en contenido preferente de aprendizaje para el alumno. Si se aprende la estrategia para aprender, estará logrado el mejor objetivo de la educación obligatoria e inclusiva: la certeza de que toda la población está bien preparada para continuar de modo autónomo su educación futura.

4.1. La metodología para la atención a la diversidad

Después de decidir adecuadamente las competencias, los objetivos y los contenidos de manera que resulten flexibles y apropiados a las características del alumnado, con cualquiera de las peculiaridades que este presente, hay que pasar a considerar cómo se implementará el proceso de enseñanza para que esta flexibilidad, posible inicialmente, se haga realidad a través de estrategias metodológicas diversificadas, que atiendan a las diferencias de los estudiantes de cada grupo. El diseño y adopción de métodos variados es la vía para que esas competencias y esos objetivos propuestos lleguen a ser alcanzados por toda la población escolar. Hay que dibujar los caminos y poner los medios para que cada alumno y alumna sea capaz de llegar al desarrollo máximo de sus capacidades, de todas las que posee inicialmente. Como afirmaba Mahatma Gandhi: "La definición, por clara que sea, del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no son suficientes para conducirnos al mismo, mientras que no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados".

Es fundamental, en este momento, recordar la importancia de mantener la coherencia entre el modelo metodológico del aula y el modelo de evaluación previsto, pues ambos deben ajustarse y complementarse mutuamente: la metodología implementada tiene que permitir valorar lo importante de la educación y la evaluación debe hacer posible la adaptación de la enseñanza (por lo tanto, del conjunto de métodos empleados) a las peculiaridades del alumnado.

Siguiendo lo expuesto por Casanova (2006: 177-207), se considera que la adopción de la *metodología* más ajustada al trabajo con un grupo determinado, en principio, corresponde al docente, pues se define como el *conjunto de métodos y procedimientos que se implementan para enseñar*. Por lo tanto, la primera responsabilidad para el establecimiento de unos u otros métodos y la adopción de estrategias diversificadas deben partir del docente, aunque a lo largo de su aplicación y en función de los modelos seleccionados, los alumnos no sólo aprendan del docente, sino que aprendan entre ellos, por su propia actuación personal y por la totalidad del entorno en que se mueven. Obviar, de modo simplista, la complejidad que implica el proceso de aprendizaje, e intentar ajustarlo a la utilización de un método lineal resulta, en estos momentos, absurdo e incoherente con la sociedad en que vivimos y con la educación inclusiva que se propone y que se está consiguiendo en buena parte de nuestras escuelas. Se define el método como "el conjunto de medios puestos en práctica racionalmente para la obtención de un resultado determinado" (Foulquié, 1976: 302). Desde un punto de vista semántico, se refuerza el concepto anterior, pues el *Diccionario de la Lengua Española* (2001: 1499), lo define en varias acepciones, como: "Modo de decir o hacer con orden" o "Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla"; igualmente, cuando define la metodología lo hace como: "Ciencia del método" o "Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal". No obstante, en función del campo al que apliquemos el método, pueden hacerse interpretaciones diferenciadas que son muy importantes porque el método no tiene sentido sin aplicación: es un camino que hay que recorrer para algo; sin principio, sin meta y sin contenido no es posible referirse al método y, menos aún, a la metodología.

El método se utiliza, esencialmente, para descubrir la verdad, para investigar en un ámbito científico -por una parte- o para enseñar esa verdad o esa ciencia, por otra. Es decir, que se aplica al campo del conocimiento o de la docencia, como ya se ponía de manifiesto en la definición semántica. Acudo a dos definiciones tradicionales del método educativo, que sirvan como marco a esta primera afirmación. Schmieder (1942: 58-59) lo define como "la reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista alcanzan sin rodeo el fin previamente fijado". En este caso se aúnan tres características esenciales de todo método: la lógica -que debe presidir toda acción ordenada de conocimiento-, la psicológica -que permite ajustar ese transcurrir obligado a las peculiaridades evolutivas del alumno- y la didáctica, para economizar esfuerzos, actuar de modo directo y garantizar el éxito. A pesar de lo interesante que pueda resultar esta definición, se percibe claramente, por su tono seguro y dogmático, que se realiza desde la sociedad del año 1942 y no desde la del siglo XXI, en la que no nos atreveríamos a hablar con esa certeza y sí con la relatividad propia del cambiante y acelerado mundo actual. Sin embargo, hay que decir que el método, básicamente, debe disponer de las características apuntadas, aunque lo des-

cribamos con palabras y tono diferentes. Por su parte, Dewey (1948) se centra en el niño, más que en la ciencia o en el contenido que se debe "transmitir" desde el sistema, y afirma: "El método es el orden del desarrollo de las capacidades e intereses del niño". Es decir, que el docente debe organizar sus estrategias metodológicas para apoyar el camino de aprendizaje que tiene que realizar el propio niño, estando en todo momento al servicio del mismo.

Metodología didáctica

Los métodos derivan en diferentes modos de tratamiento y actuación en las aulas mediante variados procedimientos didácticos, de manera que sea posible ajustarlos a las distintas características del alumnado. Su aplicación didáctica puede sintetizarse de la siguiente forma (Casanova, 2006: 180-181):

A) Por la línea de razonamiento aplicada:

- Metodología inductiva
- Metodología deductiva
- Metodología analítica
- Metodología sintética

B) Por el modelo de desarrollo personal pretendido:

- Metodología individualizada
- Metodología socializadora
- Metodología personalizada

C) Por el tratamiento disciplinar seleccionado:

- Metodología globalizada
- Metodología interdisciplinar
- Metodología disciplinar

De forma breve voy a intentar plasmar las definiciones de todos ellos, facilitando así la profundización en los que más puedan interesar, según las circunstancias.

La *metodología inductiva* aplica la inducción como vía de conocimiento, la cual consiste, en su vertiente investigadora, en un proceso de pensamiento que conduce del conocimiento de los hechos particulares al establecimiento de leyes generales, del conocimiento de las partes que lleva al conocimiento del todo. Este método, en su vertiente didáctica, presenta algunas variables que deben ser tenidas en cuenta. El maestro ya conoce lo que va a enseñar al alumno, por lo que puede seleccionar los ejemplos, las experiencias válidas que le conduzcan al saber previsto. El niño deberá vivir esas experiencias y realizar una serie de actividades que generen el aprendizaje

que se propone como valioso, pero, en cualquier caso, se produce una economía en el proceso al ser dominado de antemano por el docente. No obstante, es fundamental utilizar distintos métodos de razonamiento, para atender a los estilos cognitivos diferenciados de los alumnos y alumnas. El principio metódico de la inducción es adecuado en el aprendizaje porque facilita el descubrimiento personal del alumno de esas leyes que, de otro modo, son difíciles de comprender; en definitiva, sólo se memorizan. Los criterios válidos para seleccionar uno u otro método de los presentados, son, por un lado, el estilo cognitivo y el momento de evolución y maduración del alumnado, que indicará la adecuación mayor o menor del método aplicable y, por otro, la naturaleza de la disciplina trabajada.

La *metodología deductiva* se basa en la deducción, lo cual implica ir desde la ley o conocimiento general preexistente -a los que se ha llegado inductivamente- para aplicarla a casos o hechos particulares todavía no explicados. Es un proceso complejo, inverso al anterior, porque ese caso o hecho particular debe participar de todas las características de la ley general dentro de la que se incluye, sin que pueda faltarle ninguna. En Botánica, por ejemplo, se determina una planta haciéndola derivar de una clase ya definida, y en Matemáticas se aplican los teoremas a múltiples casos particulares para resolver situaciones específicas. Al aplicar la deducción en el proceso educativo de un alumno, hay que tener en cuenta su estadio evolutivo (capacidad de manejar operaciones concretas o abstractas, por ejemplo), para seleccionar el método apropiado, al igual que es imprescindible conocer y dominar el campo de conocimiento que se aborda, para determinar qué camino es el más adecuado para facilitar el aprendizaje. El fomento del pensamiento deductivo es enormemente valioso para que la persona pueda generar conocimientos particulares de esos previos que se le facilitan mediante los procesos de enseñanza.

La *metodología analítica* implementa el análisis como proceso de razonamiento que conduce del todo a las partes, del efecto a la causa y de lo compuesto a lo simple. Lleva, por tanto, de lo conocido a lo desconocido. El todo, el efecto y lo compuesto es lo que se percibe globalmente, mientras que las partes, las causas y los elementos simples no se conocen directamente hasta que no se ha producido esa descomposición analítica imprescindible para ello. Como en los casos anteriores, la selección del método analítico para aplicarlo en los procesos de aprendizaje dependerá de la edad y etapa evolutiva del alumnado, teniendo en cuenta también la naturaleza disciplinar que se trabaje.

La *metodología sintética*, mediante la síntesis procede con un modelo de razonamiento inverso al anterior, por lo que implica transitar de las partes al todo, de la causa al efecto y de lo simple a lo compuesto. En general, supone pasar de lo menos conocido a lo más conocido por nosotros, aunque en determinados casos no ocurre así. Como ejemplo sirva la necesidad de conocer las piezas que conforman un motor para llegar a montarlo. Se conocen con toda profundidad y se instalan para que cada una cumpla su función, hasta llegar a tener el motor completo. La afirmación de que se parte de lo

menos conocido depende de múltiples circunstancias, pues dependerá de las situaciones que el profesor pueda plantear, de los conocimientos previos de que disponga el alumnado y del contexto en que se produzca la experiencia de aprendizaje.

La *metodología individualizada* pone el énfasis en el desarrollo de la persona desde su perspectiva individual, como sujeto singular e independiente de los demás. La preocupación por adaptarse a las exigencias de cada alumno, lleva a los educadores a buscar una enseñanza "a la medida", basada en el aprendizaje autónomo en buena parte, entendido como proceso esencialmente personal. Por tanto, toda la secuencia metodológica se dirige a conseguir que la persona logre el máximo nivel posible en sus potencialidades, dejando en segundo plano las relaciones sociales o afectivas que, por supuesto, también es preciso cultivar; sin embargo, los autores de teorías y prácticas de individualización consideran el modelo social como un resultado posterior de lo que cada persona aporte al mismo, sin tener en cuenta los condicionantes que esa misma sociedad suponen para el individuo y su evolución en uno u otro sentido. Bouchet (1933) es uno de sus promotores iniciales, afirmando que individualizar la enseñanza significa tener en cuenta los recursos autoeducativos de cada uno, es decir, su individualidad.

Entre las experiencias que, en los momentos iniciales de su aparición, se centraron en la individualización de la enseñanza[18], hay que distinguir, por un lado, las que se realizan partiendo del principio de grupos homogéneos. Entre ellas, se encuentran: el experimento Decroly (1897) y el sistema de Mannheim (1900), el sistema de Oakland (California, 1918), el Plan Trinidad (Chicago, 1926), las escuelas primarias de Ginebra (1936) y las clases de recuperación (California, 1923). En la misma línea de individualización surgen otras iniciativas basadas en grupos heterogéneos, entre las que cabe destacar el Plan Dalton (Massachussets, 1916) y las Escuelas de Winnetka (Chicago, 1931). Sin esa afiliación a modelos específicos de agrupamiento, también se trabajó en la misma línea en el experimento Remy (París, 1920), en la escuela normal de Charles Buls (Bruselas, 1949) y en la propuesta de trabajo por medio de fichas. Detrás de cada una de las "escuelas" citadas hay pedagogos consistentes empeñados en hacer avanzar la situación de la enseñanza en la época en que vivían. Hay buenas ideas recogidas en las prácticas llevadas a cabo y creo que es justo resaltar la obra de Renzo Titone, en la que se recoge la amplia trayectoria metodológica de buena parte del siglo XX. Constituye una referencia obligada para avanzar sin dar pasos en falso en el campo que abordamos. En todo caso, no está de más recordar las fechas en que las experiencias aludidas se ponen en práctica: la sociedad no es la misma y los conocimientos tecnológicos, psicopedagógicos y científicos (en todos los ámbitos del saber), tampoco. Por ello, siempre se pueden recuperar ideas valiosas, pero en ningún caso repetibles en este momento.

18. Las distintas corrientes recogidas en este apartado pueden consultarse Titone, R. (1981). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.

La *metodología socializadora* aplica principios casi opuestos a los de la corriente individualizadora. Se critica ahora el modelo "puerocéntrico", pues se hace necesario complementarlo con la idea de la socialización de la educación y de la enseñanza, dado que la sociabilidad es también un componente esencial del individuo. En la aparición de esta postura influyen tanto los estudios de la sociología de la educación como la consideración del sujeto que se educa como ser social. La sociedad constituye un hecho determinante, por cuanto el individuo adquiere sentido en cuanto que colabora en la construcción de esa misma sociedad; de lo contrario, podría perder incluso el sentido de su propia humanidad. Desde el punto de vista pedagógico, esta corriente produce escuelas que educan al sujeto para la sociedad, básicamente como ser social. Paul Natorp, desde la filosofía, se atreve a afirmar que: "La sociedad lo es todo y el individuo nada". Sin llegar a esos extremos, Dewey (2004) realiza aportaciones importantes a esta postura, afirmando que el individuo no sólo se desarrolla en un ambiente, sino a causa de él y a través de una interacción con él. En la línea de trabajo socializadora, cabe destacar como experiencias notables en su tiempo el sistema de Gary (en torno a 1920), las escuelas de Detroit, el método de proyectos de Kilpatrick (1918), la propuesta de García Hoz (Madrid, 1948) en sus primeros momentos (luego promoverá la educación personalizada), Cousinet (París, 1920) con su trabajo en equipos, la imprenta escolar de Freinet (1935), el Plan Jena (1924), las cooperativas escolares (1920), la "Escuela-Ciudad" (a partir de 1900) y el método de regentes de Marco Agosti (Italia, hacia 1920).

La *metodología personalizada* aparece como tendencia a combinar las corrientes anteriores, ofreciendo como resultado la personalización educativa. El sujeto es un ser individual y social, pero, en palabras de Stefanini (1955), es sobre todo "persona", por lo que en este paradigma se aboga por una pedagogía personalista, que se resume en algunas palabras clave: espiritualizar, idealizar, humanizar, socializar o activar la escuela. Sintetizado todo ello en una sola frase: personalizar la escuela. La superación de las limitaciones de la individualidad y del sometimiento a la socialización constituye una de las metas principales de la educación. El autor citado presenta un catálogo acerca de cómo debe ser el proceso educativo partiendo del respeto a la dignidad de la persona y cómo debe actuar el maestro, desde ese mismo enfoque. La espiritualidad cobra una importancia superior a cualquier otro planteamiento educativo. García Hoz (1993), como ya anticipé antes, también se decanta por la educación personalizada en su tratado específico sobre la misma. Pone en práctica su modelo educativo en un centro docente de Madrid, como piloto de la experiencia, e influye notablemente en las disposiciones legales de carácter educativo de su época (Ley General de Educación de 1970). Se intentan asociar en esta tendencia, como antes queda apuntado, los valores de la individualización y los de la socialización, bajo la predominancia de las facetas espirituales, en este caso de influencia claramente cristiana.

La *metodología globalizada* propone partir de un motivo de interés para el alumno y en torno al mismo desarrollar el conjunto de los contenidos curriculares, distribuidos

de una u otra forma en diferentes áreas o materias, según el diseño previo. Además de que este planteamiento global se realiza, especialmente, en los niveles de educación infantil -donde es obligado, por las características del niño-, también responde a los intereses del alumnado que, por distintas circunstancias o diferencias de las ya citadas, no avanza siguiendo la estructura general desagregada en materias de determinada etapa educativa, ya sea la educación primaria o secundaria. En esta segunda situación, se puede negociar un tema central de interés que motive y sea capaz de atraer a todos y, mediante su desarrollo, trabajar posteriormente los variados contenidos necesarios para ello; en paralelo, se adquieren las competencias integradas derivadas del proyecto o estudio realizado.

Como es sabido, desde el punto de vista histórico, la globalidad del aprendizaje fue abordada por Decroly en sus "centros de interés" (Bruselas, 1900), que planteó en torno a las cuatro necesidades básicas de la persona: necesidad de alimentación (alimento, respiración, etc.), lucha contra la intemperie (frío, calor, humedad, viento..., y necesidades de medios para vestirse, guarecerse, calentarse), defensa contra peligros y enemigos varios (limpieza, higiene, lucha contra enfermedades, seguro contra accidentes...) y necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar y de divertirse. Otros métodos que derivan de este mismo enfoque, son el Plan Morrison (Chicago, 1920), la escuela Lincoln (New York, 1915), los "complejos" en la escuela soviética (1918), el programa mínimo y el plan septenal propuestos por Bouchet (1948), la concentración de las materias en L école des Roches (Francia, 1935) o el programa sustentado en el principio de "libro único, maestro único", aplicado en Italia hasta la caída del fascismo y en otros países (Portugal, España) para los primeros cursos de educación primaria.

La *metodología interdisciplinar*, por su parte, pretende generar la relación entre varias disciplinas, programadas separadamente en el diseño curricular, mediante su trabajo y presentación simultánea e internamente conexionada. Dada la realidad de muchos currículos parcelados en materias que en absoluto facilitan la comprensión del mundo real ajeno a los libros, el planteamiento de métodos interdisciplinares une varias de estas disciplinas, conecta sus competencias, objetivos y contenidos y los presenta ante el alumnado ya unificados, o, al menos, relacionados y con un sentido más significativo, de manera que sea posible comprenderlos y alcanzarlos más racionalmente, menos mecánicamente..., en fin, favorece su incorporación a las estructuras personales que permiten la adquisición de las competencias pertinentes.

En la actualidad, muchos diseños curriculares se presentan por "áreas", partiendo de esta propuesta interdisciplinar, aunque sigue siendo costoso, todavía, desarrollarla adecuadamente, sobre todo cuando son áreas que comprenden varias disciplinas tradicionalmente enseñadas por separado y en las que, algunas veces, la formación del profesorado también tiene distinto origen académico (física-química-biología-ciencias de la naturaleza, geografía-historia-economía-sociología, etc.). En algunas situaciones,

especialmente en la educación primaria, está avanzada la enseñanza agrupada en áreas (con profesorado generalista), como ocurre con el conocimiento del medio natural, social y cultural -con distintas denominaciones-, la lengua y la literatura, etc. Se van dando pasos hacia métodos más válidos de trabajo; incluso aunque las disciplinas no estén agrupadas formalmente de este modo, los profesores, trabajando conjuntamente, pueden realizar las conexiones necesarias, que faciliten la comprensión por parte del alumnado.

La *metodología disciplinar* presenta el conocimiento dividido en materias especializadas y cuyos conocimientos se aíslan del resto del saber general. Resulta válida para la educación superior, o inmediatamente anterior a la misma (bachilleratos), ya que en ella se pretende la especialización de la persona en alguna de las ramas del saber. En este sentido, se justifica la presentación del conocimiento por apartados, lo que permite profundizar lo suficiente no sólo en esa ciencia, sino en sectores o facetas específicas de la misma. No obstante, incluso en un modelo de metodología disciplinar, es importante relacionar cada saber con otros que favorecen la mejor comprensión del primero. Resultaría muy pobre -y casi imposible- conocer profundamente una disciplina aislada del contexto general en que obligadamente se enmarca.

Después de lo expuesto, hay que concluir que no se trata de desechar unos u otros métodos, sino de no olvidarlos y aplicarlos cuando resulten adecuados y constituyan el mejor camino para conseguir los propósitos que se pretendan. Lo que en una etapa infantil es absurdo hasta pensar, resulta lo más idóneo para la educación superior. No obstante, dadas las circunstancias del actual mundo globalizado y tecnificado al máximo, se dispone de acceso fácil a múltiple información de todo tipo, y aunque el individuo se forme o especialice en un campo, no conviene que desconozca otros muchos, relacionados o no directamente con el de su mayor dominio, pues siempre resulta enriquecedor para la persona el contar con variados enfoques desde los que interpretar los hechos sociales o vitales. Para llegar a conocer algo de forma profunda, hay que relacionarlo con muchos conocimientos cercanos y explicativos del hecho en cuestión. De lo contrario, sólo se conocerá parcialmente. Por eso, cuanto mejor nivel y estructura de aprendizaje posea una persona, mejor comprensión alcanzará de los hechos que nos rodean en todos los órdenes de la vida. Es un planteamiento válido también para la adquisición de competencias básicas: si se dominan todo tipo de contenidos, las competencias adquiridas resultarán más integradas y transferibles a diversos campos del saber y del hacer.

Todas las clasificaciones son artificiales, pero válidas a efectos metodológicos. Las que aparecen en la obra derivan en una conclusión importante: hay que tomar en cuenta todos y cualesquiera de los métodos presentados para poder seleccionar, en cada momento, el que mejor se adapte al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolle. En definitiva, el profesional de la educación debe ser conocedor de la amplia gama de posibilidades que tiene para llevar a cabo su trabajo de modo que sus alumnos

estén motivados y disfruten con su itinerario de aprendizaje. En un modelo de educación inclusiva, se hace más patente la necesidad de disponer de todas las vías que se tengan al alcance profesional, pues son muchas las diferencias a las que se debe atender en un mismo grupo y no es posible descartar ningún método, actividad, recurso..., que en cualquier circunstancia resulte válido para aprender.

4.2. Las actividades como estrategias personalizadas de aprendizaje

Quizá el momento más decisivo para que el diseño curricular aterrice en el aula y haga realidad la educación inclusiva, sea el del planteamiento adecuado y coherente de las actividades para el desarrollo de las diferentes unidades curriculares de la programación prevista, pues es el alumno el que debe conseguir su propia formación mediante la experiencia que adquiera con estas actividades que se le propongan en el centro. Por lo tanto, la adecuada selección de actividades generadoras de ricas experiencias, resulta otro elemento clave para que el currículum diseñado se haga realidad.

Las experiencias propuestas tendrán que responder a los perfiles que se hayan trazado al decidir las competencias y los objetivos generales del sistema educativo, que, en principio, estarán en consonancia con las características apuntadas para el diseño curricular. Como queda ya indicado, el diseño curricular es un todo articulado en el que la coherencia resultará decisiva para su éxito. Los principios que se habrán de tomar en cuenta para realizar la propuesta de experiencias, se sintetizan en los siguientes:

a) Interrelación entre varios cursos y áreas curriculares, para facilitar las actividades conjuntas de profesores y alumnos.

b) Relación con la realidad del entorno, para alcanzar funcionalidad, motivación y significatividad.

c) Comprensividad en cuanto a los conocimientos, procedimientos y actitudes que planteen, para favorecer la adquisición de competencias integradas.

d) Relación con los principios generales del currículum, para que estos se plasmen en aprendizajes significativos.

La experiencia, para que sea tal, exige la práctica prolongada en una actuación, lo que deriva en el desarrollo de habilidades que permitan desenvolverse con destreza en ese campo determinado. Para llegar a tener experiencia en algo, es imprescindible haber realizado gran variedad de actividades que incidan en la misma área que se trabaja. Abordar ese conocimiento y destreza de forma integradora, requiere de actividades múltiples y multimodales, de manera que se alcancen habilidades diversificadas y se logre seguridad suficiente en la realización de tareas concretas. Por lo tanto, las actividades que se propongan al alumnado deben poseer una serie de características que permitan llegar a las competencias y objetivos, trabajando los contenidos curriculares, a la vez que permitan orientar al educando, mediante el seguimiento de su puesta en

práctica, hacia el modelo de ciudadano deseado (personal y socialmente), respetando siempre la libre elección de cada individuo.

Voy a insistir una vez más en que la competencia y el objetivo no se consiguen sin contenidos adecuados, pero que el contenido, además, no se puede trabajar sin múltiples y variadas actividades que favorezcan su asimilación y dominio apropiados. El contenido que no se traduzca en una propuesta consecuente de actividades, no se adquirirá. Y esas actividades tendrán que responder a las características marcadas para las experiencias, arriba señaladas. En definitiva, se comprueba, de nuevo, que la articulación coherente del diseño curricular es la base para alcanzar los propósitos del mismo y que el respeto a sus características al implementar en el aula cada uno de sus elementos, es la garantía de desarrollar la educación inclusiva con todas sus posibilidades.

En lo que se refiere a las actividades (Burton, 1962; Mossman, 1932; Reyzábal, 1994), hay que advertir que los contenidos y su diferente tipología se convierten en actividades al transformarlos en quehaceres prácticos: averiguar, argumentar, buscar, escribir, leer, coleccionar, reflexionar, preguntar, contestar..., se podría seguir hasta el infinito. Mossman relaciona 64 actividades de este tipo, pero Diedrich presenta 177 y creo que no tiene sentido elaborar relaciones interminables. El concepto de actividad suele está suficientemente claro, entendida como capacidad de actuar y hacer (en el ámbito cognitivo, procedimental y actitudinal) y de lo que se trata, por tanto, es de examinar con un poco más de detenimiento las funciones, características y tipología de las actividades educativas que se pueden abordar en el aula (o fuera de ella), para lograr una verdadera educación de calidad para todos.

4.2.1. Funciones y características de las actividades

Las actividades, por tanto, tienen que cumplir una serie de funciones esenciales para lograr un aprendizaje adecuado por parte de todos los estudiantes. La mayor flexibilidad, variabilidad, grados de complejidad o facilidad, modalidades de presentación, etc., debe aparecer en el planteamiento de las actividades, pues, al fin, es lo que llega directamente al educando y mediante lo que trabaja para dominar las competencias previstas y alcanzar los objetivos de las diferentes etapas educativas. La educación inclusiva se va a lograr, sobre todo, por el planteamiento correcto de actividades múltiples que se puedan ofrecer en el aula, de acuerdo con las características diversas que se presenten en cada grupo de alumnos.

Destaco las siguientes funciones, como principales para el objetivo de inclusión que pretendemos:

- Mantener la motivación y el interés sobre los temas que se abordan en las diferentes unidades didácticas y otros núcleos de aprendizaje y, en su caso, despertarlos.

- Favorecer la transferencia de las competencias adquiridas a diferentes áreas, ámbitos o situaciones diferentes. Una actividad tan exclusiva que no se relacione con “nada” resulta casi inútil. Si las experiencias deben ser integradoras, las actividades deberán facilitar la transferencia a multitud de acciones diversas.

- Fortalecer la memoria, ya que sin ella perderíamos los saberes acumulados; si el aprendizaje realizado es significativo y, además, se relaciona con otros muchos, reforzará la memorización del mismo. La memoria es una facultad importantísima en la vida de la persona; no se debe abandonar en la educación, aunque no tenga que convertirse en lo único que se potencie dentro del sistema educativo, debido, casi siempre, a desafortunados modelos de evaluación.

- Estimular la autonomía para el aprendizaje, dado que mediante su realización se debe adquirir destreza y conocimiento suficiente como para ser capaz de llevar a cabo otros aprendizajes semejantes o con diferencias asumibles. El saber hacer supone el dominio de la habilidad suficiente como para poder seguir haciendo de modo autónomo e independiente.

- Informar acerca de las dificultades y los logros en el proceso de aprendizaje. Si se pone en práctica un modelo de evaluación continua, con carácter formativo, las actividades que realiza el alumnado son las que sirven de base para la evaluación del aprendizaje que se va consiguiendo. El acierto o error en la resolución de los diferentes tipos de actividades pondrá de manifiesto, en el momento de hacerlas, hasta qué punto se van alcanzando los propósitos previstos en esa actividad y cómo está transcurriendo el proceso de aprendizaje. Si no es mediante una apropiada selección de actividades, difícilmente será posible realizar esa evaluación continua que sea fiel reflejo de lo que va consiguiendo cada alumno.

- Adecuar el modelo de enseñanza al estilo y ritmo de aprendizaje del alumnado y a todo tipo de características o circunstancias que pueda plantear en determinados momentos. Partiendo de la valoración permanente comentada en el párrafo anterior, el conocimiento diario que ofrece la misma acerca de las actividades que se resuelven y las que no, da pautas acerca del estilo cognitivo del alumno, de su ritmo de avance, de las dificultades específicas que manifiesta o de las fortalezas que tiene para aprender. Esto permite que el profesor vaya adaptando su forma de enseñar a la forma de aprender del alumno, lo cual, en definitiva, deriva en que el sistema educativo en su conjunto se flexibiliza para ofrecer respuestas adecuadas a cada alumno en particular, y no obliga a que siempre sea el alumno el que se vea forzado a adaptarse al sistema, rígido por principio. Esta posibilidad es fundamental porque, en las etapas obligatorias, algunos estudiantes pueden presentar dificultades importantes de adaptación al sistema debido a múltiples razones y si no hay medios para flexibilizar esa rigidez habitual, serán alumnos con pocas oportunidades de incorporarse con éxito a la sociedad. La variedad en las actividades propuestas es una garantía de poder atender a la diversidad del alumnado, en sus diferentes peculiaridades.

- Ejercer apropiadamente la orientación del estudiante para su futuro, promoviendo la optatividad entre diversas materias o rutas de estudio. Con la propuesta y realización de actividades que respondan a los distintos intereses del grupo de alumnos, se favorece la concreción, por su parte, de sus gustos, aficiones, aptitudes..., cosa que, de otro modo, resulta difícil determinar, especialmente en las edades de educación obligatoria. También el profesor, con la observación de la actividad del alumno, puede orientarle con mayor exactitud acerca de sus estudios o profesión futura: comprueba sus aptitudes y actitudes, su capacidad de trabajo en equipo, las competencias que va adquiriendo..., y con esos datos podría realizar una orientación más ajustada.

- Relacionar los objetivos de la institución educativa con el entorno en el que se realizan. Una de las metas de la educación consiste en su funcionalidad, es decir, en su posibilidad de aplicación de todo lo aprendido a la vida diaria. Es el único modo de mantener el interés y la motivación de los estudiantes y de que, realmente, las competencias adquiridas durante los años de escolarización resulten provechosas para el futuro del alumnado.

Para que las actividades cumplan las funciones que se le tienen encomendadas, deben reunir una serie de características que concreto en las siguientes:

- Ajustadas a los objetivos que se pretenden conseguir.

- Relacionadas con las competencias básicas propuestas.

- Adecuadas a los contenidos del área o áreas a las que se refieren, adaptándolas a sus características epistemológicas.

- Consecuentes con las estrategias metodológicas seleccionadas para trabajar determinados aprendizajes. A través de la realización de unas u otras actividades, se implementa el método elegido por el profesor para desarrollar unos contenidos específicos.

- Pertinentes con el estadio madurativo del alumnado. Son muchas las variaciones que puede sufrir una actividad en función de la edad y estadio madurativo del alumnado al que se propone, tanto en sus contenidos, como en su periodicidad, en su complejidad, en su planteamiento global o disciplinar, etc. En todos los casos hay que tener muy en cuenta esta característica para que los alumnos y alumnas puedan resolver la actividad y se encuentren motivados para continuar su aprendizaje y su autonomía personal.

- Atractivas, de manera que capten -en primer lugar- y mantengan -en segundo- la atención y el interés del alumnado. Por muy interesante que sea un tema desde el punto de vista docente, si no llega al alumno mediante actividades que le atraigan suficientemente será difícil que avance y aprenda en la línea marcada.

- Coherentes con el conjunto del planteamiento curricular, como ya he comentado insistentemente. Competencias, objetivos, contenidos, evaluación y metodología se hacen presentes al alumnado a través de las actividades propuestas que debe realizar. En ellas se compendian todas las características del diseño elaborado y mediante las

mismas habrá que lograr el desarrollo deseado en los alumnos y alumnas, una vez finalizada su etapa de formación.

- Progresivas, en cuanto que deben apoyarse en los conocimientos previos de los alumnos y deben avanzar en función de los nuevos aprendizajes que se van logrando. Algunas de las áreas curriculares son, en su estructura interna, más jerarquizadas que otras y en ellas, especialmente, habrá que cuidar esta característica, ya que de lo contrario el alumno no podrá llegar a dominar los contenidos que se le propongan para trabajar. Está comprobado que una persona no realiza un nuevo aprendizaje ni adquiere nuevas competencias si estas no se asientan en estructuras y contenidos anteriores ya bien dominados. Por eso las actividades deben ser progresivas en su dificultad, en su complejidad, en su amplitud, etc. En cada unidad didáctica pueden plantearse actividades de diferente complejidad, que atiendan al nivel curricular de todos los alumnos del grupo.

- Temporalizadas convenientemente, para atender tanto a la progresión exigida por el área tratada, como por los ritmos de aprendizaje personales del alumnado. La consideración de los tiempos en la enseñanza y el aprendizaje son una de las claves importantes para alcanzar los objetivos previstos.

- Exhaustivas, en el sentido de que deben abarcar y comprender la totalidad de contenidos del currículum, a la vez que permitir la evaluación de los procesos de aprendizaje y del logro de los propósitos u objetivos de cada unidad didáctica.

- Multimodales en su planteamiento. En la educación inclusiva promotora del diseño universal para el aprendizaje, se hace imprescindible la variabilidad en los modos de poder realizar una actividad, en principio propuesta en el aula para todos los alumnos. Todos deben poder llevarla a cabo, si bien mediante la implementación o utilización de diferentes recursos o apoyos y en diferentes grados de complejidad.

Antes de pasar a considerar los tipos de actividades que es posible proponer en el aula, quiero dejar un ejemplo de las variantes que, en una misma unidad curricular, pueden adoptar las actividades (figura 7).

Figura 7: Propuesta de actividades durante el trabajo con la unidad didáctica: Los transportes. Nivel: Segundo año de ciclo inicial. Educación Primaria

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
- Coloquio sobre los medios de transporte. - Comentario sobre la evolución del transporte a lo largo de la Historia. - Identificación de los medios de transporte para viajar por mar, tierra y aire.	- Comentario sobre lo que se aprenderá en esta unidad, después de conocer los objetivos de la misma. - Observación de una lámina con diferentes tipos de transporte, anotando cuáles son conocidos y cuáles no.	- Búsqueda y lectura de un cuento relacionado con los transportes. - Lectura y aprendizaje de una poesía donde aparezcan transportes. - Recitación de la poesía.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
- Dibujo de un medio de transporte. - Visita a una estación de tren o de autobús.	- Descripción oral y escrita de un medio de transporte elegido para un desplazamiento. - Dramatización de la llegada a un aeropuerto en una ciudad desconocida.	- Redacción sobre los transportes de la localidad donde se vive. - Dibujo de algunas señales de tráfico. - Elaboración de fichas con diferentes palabras relativas al transporte y colocación de las mismas por orden alfabético.

Todos los alumnos pueden realizar algunas de las actividades propuestas. Algunos las llevarán a cabo todas, y otros, en función de su propio ritmo de trabajo o de su capacidad, realizarán las primeras (nivel 1), o solamente alguna de este nivel. En cualquier caso, el conjunto del grupo podrá participar de los contenidos y objetivos de la unidad planteada, si bien en diferente grado de complejidad y, por lo tanto, de avance en sus competencias y aprendizajes.

4.2.2. Tipología de las actividades

Por último, incluyo la propuesta de una posible clasificación de las actividades, con objeto de recordar las variadas modalidades que estas pueden adoptar, aunque haciendo, también, varias advertencias hacia las virtualidades y limitaciones de cualquier clasificación.

Figura 8: Tipología de las actividades

Por su finalidad	De motivación De nivelación De detección de aprendizajes previos De aprendizaje propiamente dicho De refuerzo De ampliación De evaluación
Por su contenido	Conceptuales Procedimentales Actitudinales
Por su metodología	Globalizadas Interdisciplinares Disciplinares
Por su frecuencia	Puntuales Cíclicas
Por el agrupamiento del alumnado	De gran grupo De grupo medio De pequeño grupo Individuales

Por su ubicación	De centro De aula De laboratorio De gimnasio De comedor Externas

(Adaptado de Casanova, 2006)

Toda clasificación implica condicionantes, pues hay que incluir las actividades, en este caso, en una de las categorías previstas. Pero ello no obsta para que una de esas actividades pueda compartir varias de las categorías citadas, sobre todo cuando dejan de estar en el papel y pasan a formar parte de la realidad de un centro y un aula. Es fácil demostrarlo: una actividad, por su ubicación puede ser “de aula” y, a la vez, por el agrupamiento del alumnado será “individual”, por su metodología “interdisciplinar” y por su finalidad, “de refuerzo”. Es decir, que el ofrecer una clasificación tiene por objeto, como casi siempre, organizar profesionalmente las diferentes actuaciones que se deben llevar a cabo y que no se olvide, en ningún momento, las posibilidades de que disponen los docentes para ofrecer variedad al alumnado durante su periodo de aprendizaje, tanto en su planteamiento, como en su complejidad o modos de presentación, de manera que la atención a la diversidad se ofrezca permanentemente en cada actividad que se proponga. La misma situación se dio al presentar la diversidad del alumnado en la educación: sin duda alguna, un alumno puede tener alta capacidad intelectual, no conocer la lengua vehicular del sistema y, en una temporada corta, encontrarse hospitalizado, de modo que se encuentra en tres de las categorías relacionadas. Ello requiere que el sistema disponga de respuestas múltiples y adecuadas para cualquiera de las situaciones descritas, ya se den en la misma persona simultáneamente o en personas distintas y de modo consecutivo. Las clasificaciones resultan positivas para tener presentes las muchas y diferentes circunstancias y posibilidades que, como docentes, se presentan a lo largo de la vida profesional.

Como orientación, aunque sea breve, comento seguidamente la clasificación propuesta, aunque, en muchos casos, simplemente por la denominación del tipo de actividad es fácilmente comprensible su contenido o presentación específicos:

Por su *finalidad*, es decir, por los propósitos u objetivos que se pretenden alcanzar con ellas, las actividades pueden ser *de motivación*, cuando se plantean al comienzo de un tema para interesar en el mismo al alumnado. También se pueden incorporar durante su desarrollo, si el interés va desapareciendo, en algunos casos por su dificultad o por la falta de funcionalidad inmediata del tema tratado. *De nivelación*, cuando es una actividad presentada con objeto de *conocer los contenidos previos* dominados por los alumnos y se comprueba que son distintos entre los componentes del grupo; mediante estas actividades se intenta nivelar ese conocimiento poseído, de manera que

en adelante, a lo largo de la unidad didáctica, puedan trabajar en un nivel aproximado de partida y de avance. Pueden coincidir con las de motivación, dado que se presentan al comienzo del trabajo con la unidad. Las *de aprendizaje propiamente dicho* son aquellas que se trabajan para la adquisición de nuevos aprendizajes, los propios de la unidad, en sentido estricto; son las que permiten avanzar en contenidos y en el logro de propósitos u objetivos y competencias de todo tipo. Las actividades *de refuerzo* suponen apoyos específicos para el alumnado que lo requiere, ya sea por alguna circunstancia ocasional (una falta a clase durante una semana) o por una situación de desfase curricular detectada que precisa de este refuerzo permanente durante un tiempo más largo para actualizar a ese alumno concreto. Las *de ampliación*, por el contrario, suelen plantearse para alumnado que ya conoce un determinado tema o que debido a su alta capacidad intelectual o talento para una disciplina concreta, necesita trabajar a otro ritmo y con otra profundidad. Las *de evaluación*, realmente, pueden ser todas las antedichas, ya que el profesor observará y valorará el avance en los aprendizajes del alumno a través de todas las actividades que realiza; el nombrarlas separadamente se debe a resaltar la importancia que tienen, todas, para la actividad docente evaluadora. En función del momento en que el alumno las realice, pueden ser iniciales (para conocer el punto de partida), procesuales (para valorar el proceso que sigue el alumno y ajustar la enseñanza a ese proceso comprobado) y finales (para decidir hasta qué punto el alumno ha alcanzado un aprendizaje satisfactorio). No obstante, en determinadas situaciones (número excesivo de alumnos, pocas sesiones de trabajo, ofertas de superación para algunos estudiantes, etc.), pueden plantearse actividades con el único objetivo de evaluar los aprendizajes. Es el caso de los cuestionarios de aprendizaje, pruebas objetivas, exámenes..., comprobaciones, en definitiva, de lo alcanzado en relación con temas concretos trabajados en el aula.

Por el *contenido* principal que pretenda desarrollar la actividad, se pueden clasificar en *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, si bien en este caso hay que insistir doblemente en la casi imposibilidad de presentar actividades que exclusivamente trabajen conceptos, procedimientos o actitudes. Los procedimientos y las actitudes se trabajan sobre conceptos, y los conceptos son imposibles de adquirir de modo significativo si no es mediante el desarrollo de procedimientos y técnicas adecuados. El concepto aislado no supone ninguna incorporación a la conducta personal, que es lo que, en definitiva, implican los nuevos aprendizajes: nuevas formas de ser, de comprender y de estar en el mundo.

Por la *metodología* que aplique y desarrolle, la actividad puede ser *global*, *interdisciplinar* o *disciplinar*, conceptos que ya quedaron comentados al referirme a los métodos y sus respectivas clasificaciones. Cuando el método pasa a implementarse en el aula, lo hace a través de actividades concretas que tendrán ese carácter de globalidad o interdisciplinariedad, en su caso, o de pura disciplinariedad si exclusivamente se centra en una materia.

Por la *frecuencia* con que se produzcan determinadas actividades, pueden ser *puntuales* o *cíclicas.* Tal y como indica su denominación, una actividad *puntual* es la que se lleva a cabo para un determinado contenido y no tiene continuidad por ser muy específico y fácilmente alcanzable. La actividad *cíclica* es la que se considera necesaria de modo casi permanente, por ser requerida para múltiples contenidos, en diferentes áreas o centros de interés o para la adquisición de distintas competencias. Por ello, se reitera continuadamente su realización, bien para la adquisición de hábitos permanentes, bien por la funcionalidad instrumental de la misma.

Por el *modelo de agrupamiento* del alumnado que se seleccione para su realización, las actividades irán dirigidas al *gran grupo*, al *grupo medio* o *pequeño grupo* y, también, al *alumno individualmente considerado*. En función de estos agrupamientos posibles, algunas actividades estarán recomendadas o no. Si la actividad es una conferencia por parte de un profesor o un experto, el gran grupo o el grupo medio son tipos de agrupamiento adecuados: lo contrario es una pérdida de tiempo y una falta de aprovechamiento enormes, no comprensible desde un planteamiento eficiente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si lo que se pretende con la actividad propuesta es el trabajo en equipo, lo que tiene sentido es el pequeño grupo, donde se favorece la colaboración, el aprendizaje mutuo y el intercambio, al igual que el compromiso de cada uno de los alumnos en tareas específicas para las que están mejor capacitados o, en caso contrario, para las que tienen que capacitarse en mayor medida. Por último, cuando lo necesario es que un alumno realice un trabajo personal, la actividad de carácter individual es la que resulta apropiada, pues estará perfectamente ajustada a la necesidad de aprendizaje de ese alumno o alumna.

Por la *ubicación* donde la actividad se lleva a cabo, puede ser *del centro, del aula* o *externa* a ambos lugares, sin dejar por ello, en su caso, de ser una actividad curricular. Se propone esta clasificación, entendiendo que las actividades del centro son las que sobrepasan el ámbito del aula, siendo organizadas bien por la dirección de la institución, bien por varios profesores, por la asociación de padres y madres, etc.; es decir, en las que se propone la participación de estudiantes de varias aulas y varios niveles o etapas educativas, incluso. Las actividades del aula son las realizadas dentro de la misma y se corresponden con las programadas en las áreas correspondientes. Las externas al centro se plantean para ser llevadas a cabo fuera del centro, pudiendo realizarse durante el horario escolar o no: hacer una entrevista o una encuesta, elaborar determinados gráficos en base a datos de prensa, realizar el plano de las calles cercanas al colegio o a la vivienda del alumno, visitar un museo o una fábrica, hacer una excursión, etc., pueden ser actividades eminentemente didácticas, pero que por su naturaleza son viables solamente fuera del centro, si bien dentro del contexto escolar de actuación. Igualmente, hay actividades que para su práctica requieren de espacios específicos, como puede ser un laboratorio o un gimnasio, que también recogemos en la figura correspondiente, y que pueden ser ampliadas de acuerdo con la actividad realizada.

Para finalizar estos comentarios, sólo queda reiterar la importante función que cumple la actividad dentro del diseño y de la aplicación del currículum, por lo que conviene sumar experiencias positivas en este ámbito esencialmente didáctico, para no perder posibilidades de superar progresivamente la calidad educativa que recibe el alumnado.

4.3. Los recursos didácticos en la actualidad

Al igual que ocurría con la selección adecuada de las actividades, la utilización de unos u otros recursos didácticos constituye otra de las claves para que la atención a la diversidad y, por lo tanto, la educación inclusiva, se convierta en una realidad para niños y niñas. Decididas las estrategias metodológicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y considerando muy especialmente las experiencias y actividades que se pretenden realizar, hay que optar por unos u otros tipos de recursos didácticos que apoyen y acompañen la actividad prevista, de manera que sea accesible para el conjunto de los alumnos y facilite la adquisición de las competencias propuestas.

Si se han tomado en cuenta, al examinar los elementos curriculares anteriores, los cambios habidos en los últimos años, a la hora de estudiar los diferentes recursos didácticos existentes, estos cambios han supuesto avances tan espectaculares que han modificado de forma radical las posibilidades didácticas existentes hace no tanto tiempo (García-Valcárcel, 2003).

En la figura 9 aparece una síntesis genérica de los recursos disponibles en la mayoría de los centros escolares actuales. Algunos forman parte de los considerados como tradicionales y otros se enmarcan en las tendencias recientes de trabajo a través de las tecnologías informáticas, en su más amplio enfoque. Con unos u otros, los maestros y profesores desempeñarán su tarea de atender a las características del alumnado de la mejor manera posible. La diferencia en los apoyos materiales nunca ha sido un factor decisivo para el ejercicio de la correcta metodología, si bien hay que reconocer que en casos concretos un recurso específico puede resultar determinante para el aprendizaje de un alumno (libros en Braille o amplificadores, por ejemplo).

Para aplicar el tipo de recursos que se citan en la figura 9, hay que contar con el equipamiento apropiado, lógicamente. Pizarras magnéticas, pizarras digitales, proyectores de opacos, proyectores de transparencias, de vídeo, de diapositivas, ordenadores fijos y portátiles, cañones de proyección, grabadoras, cadenas o reproductores de sonido...

La utilización de este panel de recursos condiciona, sin duda, la implementación de diversas estrategias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Los alumnos aprenden de manera diferente a como lo hacían años atrás, pues cuentan con medios digitales impensables no hace tanto tiempo. Si estos medios no colaboran en el aprendizaje es que el centro escolar y los docentes se han quedado aislados de su entorno,

que les va a ganar la batalla en un plazo breve, porque los alumnos no han seguido esa postura, con toda seguridad, y podrían llegar a ver la escuela como algo absolutamente desfasado de la vida y que, por lo tanto, sirve para poco.

Figura 9: Recursos didácticos

Material impreso
Murales
Láminas
Dibujos colectivos e individuales
Fotografías
Libros de texto
Libros de lectura complementaria
Diccionarios/Enciclopedias
Prensa
Material audiovisual
Material sonoro
Cintas, CD, DVD, otros soportes
Radio
Material visual: imagen fija
Diapositivas
Transparencias
Fotografías
Power Point
Material audiovisual: imagen móvil
Vídeo
Televisión
Cine
Material informático
Diversos soportes :
CD
DVD
Internet

(Adaptado de Casanova, 2006)

En definitiva, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza suponen un nuevo soporte añadido al proceso que implementa el profesorado y que implica un nuevo modo de enseñar y aprender que afecta al planteamiento conjunto de la educación. La inclusión pasa por la aplicación adecuada de los recursos disponibles.

El hecho cierto es que la avalancha de medios técnicos de todo tipo, ha modificado significativamente la realidad del aula; y si no lo ha hecho, debe hacerlo urgentemente. En cualquier caso, la figura 9 refleja las posibilidades (no exhaustivas) de medios audiovisuales -hablando genéricamente- que se pueden aplicar como apoyo para la adquisición de competencias del alumnado, que cuando nace ya los usa y los recibe en todos los ambientes donde se va desarrollando su vida; y, como ya anticipé, se super-

ponen los utilizados tradicionalmente con los aportados por los últimos avances en tecnología.

En todos los casos, la aplicación de los recursos didácticos supone la sustitución del objeto real por otro representado sobre distintos soportes: en imagen directa o proyectada; en imagen fija o móvil; uniendo sonido e imagen o aislando el sonido. Sin entrar a comentar con detalle cada uno de los recursos enumerados, ya que son de sobra conocidos, sí quiero advertir que no todos sirven para todo y que es imprescindible dominar las virtualidades de cada uno para poderlos aplicar de forma selectiva, en función de las competencias y los objetivos educativos que se pretendan, de los contenidos que sea preciso trabajar y de las actividades propuestas, a cuyo desarrollo deben contribuir eficazmente. También hay que insistir en que el recurso, como su nombre indica, es un medio que el profesorado debe saber utilizar; que nunca es un fin en sí mismo y que su implementación no libera al profesor de su intervención directa en el aula, sino más bien al contrario, exige su actuación directa para no desenfocar los propósitos que deben alcanzarse. Los resultados de una inadecuada utilización de recursos didácticos (algunos sumamente atractivos para niños y jóvenes) pueden ser contrarios a los objetivos pretendidos, no se olvide, porque es algo que está demostrado hasta la saciedad.

Conscientes de que estamos en la sociedad tecnológica, las ventajas y los inconvenientes derivados de las características citadas pueden cambiar en pocos meses. Quiero señalar única y expresamente el enorme interés que tiene la fotografía para el profesorado, en una institución inclusiva, como complemento del conocimiento de los datos sociométricos del grupo; es decir, para saber hasta qué punto un alumno se encuentra bien integrado y bien aceptado en su grupo de compañeros o, por el contrario, si estos lo rechazan o él se inhibe tanto en el trabajo del aula como en juegos, excursiones, etc. La postura corporal de un alumno alrededor de una mesa con los compañeros, es muestra clara de su interés o no por la tarea que se realiza o de su mayor o menor integración en ese equipo. Igualmente ocurre en las situaciones de recreo, de juego en general: la posición o postura de un alumno revela elocuentemente su incorporación positiva o su falta de incorporación a la situación que se vive. La fotografía descubre, en muchos casos, situaciones que no se perciben en el trabajo diario del aula.

Por otra parte, no quiero terminar estos comentarios sin una referencia explícita a los *libros de texto* o *manuales escolares,* sobre los que ya se ha escrito extensamente. Solamente para dejar constancia de alguna reflexión que considero importante: en estos momentos los libros escolares suelen tener una gran calidad en la edición, en las ilustraciones y en el contenido. Sin embargo, el libro sigue siendo un recurso, un medio, un instrumento al servicio del educador; en ningún caso es el profesor el que está al servicio de la programación o los contenidos que marque el libro utilizado. La escuela (primaria o secundaria) posee su proyecto educativo, su currículum propio dentro de la autonomía que le permita la legislación vigente y las programaciones didácticas que

realiza el profesorado, en función de las cuales se deben seleccionar los libros adecuados para ponerlas en práctica. La selección debe seguir un proceso de evaluación de los mismos (Casanova, 1995: 214-218), en la que se marquen una serie de indicadores que sirvan de pauta para elegir o no unos u otros textos. De ninguna manera se debe optar por un libro de texto sin criterio, y adaptarse a lo que esa editorial, con la mejor intención, haya decidido que deben aprender “todos” los alumnos. Con seguridad que esa no ha sido su intención, sino que razonablemente el libro presenta una serie de contenidos y actividades generales, casi siempre interesantes, pero nunca obligatorios. Por otro lado, cuando el sistema educativo está descentralizado y los centros docentes disponen de un grado de autonomía considerable, es prácticamente imposible que un libro se adapte totalmente a la programación didáctica del área o la materia curricular elaborada por el profesorado. Siempre habrá que organizar los contenidos de otro modo, que complementarlos con los de carácter local, que relacionarlos en el entorno y para la población escolar que se atiende..., en fin, que el libro es un excelente recurso (en todas sus variedades), pero siempre al servicio del desarrollo de un proyecto educativo, y nunca a la inversa, como ocurre en demasiadas ocasiones.

Además, la utilización del libro de texto no descarta la posibilidad de elaborar materiales propios desde el aula y el centro docente: unidades didácticas específicas para temas que no aparecen en el libro, propuesta de actividades distintas que ofrezcan respuestas ajustadas a las necesidades de cada alumno (“ajustes razonables”)..., en definitiva, la tarea a la que no puede renunciar el educador de dirigir el proceso formativo de su alumnado, de ser agente educativo y no paciente emisor de las propuestas de otros.

En conclusión, hay que considerar los recursos didácticos en su más amplio sentido como instrumentos válidos para implementar las estrategias metodológicas, por parte del profesorado, y las estrategias de aprendizaje, por parte del alumnado, sirviendo de forma eficaz para atender a las distintas características de todo tipo que presenta la población escolar, sobre todo en las etapas obligatorias.

Capítulo V
Evaluación y organización: dos cambios imprescindibles para la educación inclusiva

1. EVALUAR PARA MEJORAR Y ATENDER A LA DIVERSIDAD: CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La evaluación constituye, en el sistema educativo, uno de los elementos fundamentales para el enfoque que adopte el mismo. Tanto si se aplica al funcionamiento general de la administración o de las instituciones, como dentro del diseño curricular, implementado para valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos de la educación.

Esta idea ya ha aparecido comentada en diferentes ocasiones en las páginas anteriores de esta obra, y ahora corresponde centrar el papel que desempeña para que, mediante un modelo de evaluación adecuado, contribuya eficazmente en la atención a la diversidad del alumnado, es decir, para llevar adelante la educación inclusiva sin trabas o inconvenientes añadidos a las dificultades que se presenten en el desarrollo natural de los procesos.

En estos momentos, ya se ha escrito abundantemente en torno a esta temática[19], por lo que no procede entrar en detalles relacionados con la aplicación práctica y detallada de la evaluación en el aprendizaje, sus técnicas e instrumentos más apropiados, pues es fácil acceder a obras que contemplan los procedimientos evaluativos en detalle. Lo que sí considero importante es la reflexión en torno al modelo de evaluación necesario para la educación inclusiva, ya que en numerosas situaciones la aplicación concreta de la evaluación contradice los principios inclusivos, aun en proyectos educativos y curriculares que los contemplan como propósitos expresos de su institución.

En principio, hay que reconocer la primera afirmación que he hecho al comenzar este apartado: la evaluación condiciona el desarrollo del sistema educativo en todos sus ámbitos. En función del modelo evaluativo que se aplique, así se organizan los

19. Puede consultarse la bibliografía, al final de la obra.

procesos previos de funcionamiento. Con un modelo de evaluación tradicional, a base de pruebas puntuales, casi siempre de carácter memorístico, los resultados que "mide" la evaluación se limitan a la capacidad de acumulación de hechos o conceptos, no a la verdadera educación alcanzada por el estudiante. No obstante, estas evaluaciones "de aprendizajes" (?), poseen gran importancia porque van situando a la persona tanto a nivel individual como en su contexto social, pues, como dice Perrenoud (2001: 15): "las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum". Mediante el modelo de calificaciones y clasificaciones simplistas, pero trascendentes socialmente, se facilitan las comparaciones, ya que parece que el mismo número o palabra (aprobado, notable...) significan idénticos grados de aprendizaje en distintas personas -error absoluto como es perfectamente entendible- y, de este modo, el sistema va promocionando a unos y excluyendo a otros. Este procedimiento aplicado durante la educación obligatoria, en la que está toda la población, origina un posicionamiento tanto a nivel individual (creando un autoconcepto promovido por esa evaluación y esos juicios emitidos acerca de la propia valía) como a nivel grupal, que se reproducirá en el mundo del trabajo y en el contexto cercano de cada alumno. La introducción de mecanismos correctores de estos hechos son difíciles de implementar en edades posteriores, pues la autoimagen del sujeto queda bastante consolidada y hay que tener una personalidad muy fuerte y unos apoyos muy sólidos para que salga adelante cuando el entorno lo ha dejado al margen de su actividad, descalificando sus posibilidades.

Con estos breves e iniciales comentarios, quiero destacar que, si ya hemos hablado de la rigidez del currículum, imposible en una educación inclusiva, la inflexibilidad de la evaluación es la llave para que esa rigidez se practique. Es decir, que habría que comenzar por elegir un modelo evaluativo en coherencia con el diseño universal para el aprendizaje, que permitiera y favoreciera un desarrollo curricular adecuado para la educación de todos. De todos, insisto. No de ese alumno medio inexistente en las aulas.

Siguiendo con Perrenoud (2001: 16), esta evaluación establecida por encima de todo razonamiento, asociada a los planteamientos estrictos de los currículos nacionales, genera las "jerarquías de excelencia" o dominio de ciertos sectores ya privilegiados, propiciadas con cuatro formas habituales de actuar:

"1) Impone a todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria un currículum único, estructurado con arreglo a disciplinas definidas como otros tantos ámbitos de excelencia.

2) En cada disciplina, el currículum está dividido en *programas anuales* correspondientes a la estructuración del ciclo escolar en niveles.

3) En el seno de cada nivel, la escuela evalúa de forma más o menos continua el *trabajo escolar* de cada alumno y los resultados obtenidos con motivo de pruebas escritas o preguntas orales.

4) A partir de las evaluaciones parciales, se estima el *nivel de excelencia* de forma *sintética*, respecto a todo un periodo de trabajo en las disciplinas principales; se expresa, bien en términos de dominio efectivo de saberes o de saber hacer, bien respecto a la posición relativa dentro de una supuesta jerarquía de excelencia".

Es decir, que a través de las tareas desarrolladas en el quehacer escolar diario, se va estratificando a la población de la futura sociedad, ya "clasificada" anteriormente por otras razones, concediendo los "pases" hacia posiciones superiores a unos sectores y cerrando esta posibilidad de incorporación o ascenso a otros. Desde la educación inclusiva que derive en una sociedad inclusiva, parece inaceptable este modo de actuar, ya que la educación obligatoria debiera pensarse para fines contrarios a los expuestos, o sea, para lograr que todas las personas dispongan de iguales oportunidades de acceso al desarrollo individual, a la cultura y al trabajo. Y en eso hay que centrarse con prioridad cuando, dentro del diseño del currículum, se proponga un modelo determinado de evaluación.

1.1. Evaluar, ¿para qué?

Insistiendo en las primeras ideas planteadas, continúo afirmando que la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. En definitiva, lo que dirige el sistema educativo es el modelo y los procedimientos de evaluación. La pregunta para llegar a este convencimiento es muy simple: ¿Para qué estudian los alumnos? Pues, aunque personalmente no se lo hayamos preguntado nunca, las encuestas realizadas y publicadas nos dan la razón, porque dan fe de que las respuestas mayoritarias son: para aprobar. Es decir, que la evaluación positiva es la meta, el objetivo del sistema educativo desde el punto de vista de sus receptores. ¿Alguno contesta que para aprender? Pocos y según a qué materias se refieran. Es decir, que la meta de nuestros alumnos es aprender a aprobar. Eso es lo importante, lo demás... Y lo más grave es que también es el objetivo de muchas familias e, incluso, de muchos profesores. Si los alumnos aprueban, todo va bien. Aunque al comienzo del siguiente año académico lleguen inéditos a las aulas, como si hubiera pasado un tornado por sus mentes. Todo lo que "sabían" lo han perdido en unos meses de verano. Los niños van a la escuela para aprobar. Por esa razón, muchas familias no aparecen por ella más que cuando sus hijos "suspenden". Mientras van aprobando, todo va bien, aunque no tengan idea del modelo de persona que están construyendo con su hijo, la ideología que les están transmitiendo, las costumbres de vida que les traspasan como válidas... Como aprueban, es que van bien.

Esto sería un buen planteamiento, si la evaluación valorara lo realmente importante en la educación, pero no lo es si sigue las pautas tradicionales que indiqué al principio, es decir, si lo que valora es la acumulación de conceptos rígidamente establecidos por el currículum inflexible. Si la situación es la segunda que planteo, creo que la evaluación tiene que cambiar con urgencia, y el cambio debe darse en el conjunto de la sociedad y de sus valores. Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque los

padres lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y los padres valoran sólo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela. Por algún lado hay que romper el círculo vicioso, para convertirlo en virtuoso. Y, desde mi punto de vista, debe romperse por parte de los profesionales, que, al fin, son los responsables de la educación institucional y los que deben saber cómo educar y cómo evaluar, para llevar a buen término su tarea. Desde la educación institucional hay que marcar las pautas para comenzar a trabajar correcta e inclusivamente en evaluación. La mayoría de las familias quedan convencidas en cuanto ven los resultados. Lo afirmo categóricamente por experiencia personal.

Hay que responder con veracidad a ese para qué evaluar, que planteo en este apartado, de manera que esta "evaluación inicial y diagnóstica" indique el camino por el que hay que conducir ese necesario cambio de modelo. Unas primeras cuestiones se centran en saber si la evaluación:

a) Tiene en cuenta las características del alumno y sus posibilidades.

b) Tiene en cuenta el contexto en el que la institución desarrolla su trabajo educativo.

c) Resulta útil para mejorar el aprendizaje del alumnado.

d) Sirve para mejorar la enseñanza que llevan a cabo los profesores.

e) Ofrece datos para conocer a los estudiantes.

f) Apoya el desarrollo y los ajustes precisos de los proyectos escolares.

g) Facilita pautas válidas y fiables para promover innovaciones institucionales.

Si se responde con sinceridad a estas preguntas, desde un modelo de evaluación sumativo, puntual..., con el examen como eje de toda actividad, es difícil que los resultados sean afirmativos y positivos para las acciones educativas de la escuela, para el enfoque inclusivo de la misma. Desde un modelo más cualitativo y formativo, podría variar el nivel de respuestas. Pero sigamos con esta evaluación inicial de la evaluación (una metaevaluación, al fin). A través del modelo evaluativo aplicado: ¿Se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Se mejora la calidad global del sistema educativo? ¿Para qué queremos aplicar la evaluación en nuestros sistemas educativos "obligatorios"? Si la evaluación, como cualquier otro elemento curricular, no sirve para mejorar, habría que plantearse seriamente su eliminación del sistema educativo. Si para lo que se utiliza es para intentar homogeneizar o uniformar a la población y jerarquizarla desde que entra en la escuela, quizá a los tres años de edad, insisto: mejor suprimirla. Salvo que esté pensada precisamente para esos fines, algo que siempre se niega.

Quizá, en demasiadas ocasiones, cuando se evalúa, lo que se hace es:

a) Condicionar los procesos de aprendizaje.

b) Limitar y estandarizar los modelos de enseñanza (la metodología, en particular).

c) Comprobar exclusivamente los resultados obtenidos.

d) Clasificar a los alumnos y alumnas según sus aprendizajes (?).

e) Suspender a los que no se ajustan al sistema establecido.

f) Destacar a los que mejor... ¿memorizan?

g) Marginar de la sociedad a “los diferentes”.

Son pasos que se van sucediendo y que llegan, desafortunadamente, a esa marginación de los diferentes, que, al fin, somos todos, pero algunos con rasgos más singulares que los destacan de la mayoría del grupo. Evidentemente, con esta evaluación, aplicada en las aulas a la generalidad del alumnado, no se respeta ni favorece la diversidad, y, en consecuencia, no se implementa la educación inclusiva, sino que, aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén teniendo en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva. Insistiendo en la idea anterior, parece que el modelo de evaluación tradicional y persistente pretende marginar a los diferentes de la sociedad, en contra del discurso democrático que oficialmente se mantiene.

Por lo tanto, resulta imprescindible y urgente implementar un modelo de evaluación que resulte válido y útil para:

a) Conocer al alumnado.

b) Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje.

c) Detectar las dificultades que debe superar.

d) Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista.

e) Diseñar los refuerzos y adaptaciones necesarios.

f) Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender de los distintos alumnos de cada grupo.

g) Valorar los progresos en función de las posibilidades.

h) Estimular al alumnado valorando sus logros.

i) Innovar el currículum, en sus metodologías, actividades, recursos...

j) Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

k) Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado.

l) Conseguir que “todos” se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad.

m) Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales, sus circunstancias singulares más o menos permanentes...

n) Incorporar la equidad al sistema educativo.

En definitiva, hay que cambiar la evaluación para conseguir, mediante su aplicación correcta y educativa, mejorar la calidad del sistema e incorporar la equidad al mismo, logrando hacer llegar esa calidad a toda la población, que es la que tenemos en las etapas obligatorias de enseñanza. Al menos, hay que abarcar a esa población, si bien es cierto que con las exigencias actuales en el mundo laboral, es conveniente prolongar la educación hasta etapas superiores. Pero, ¿a qué menos se puede comprometer un gobierno que a garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos sus niños y jóvenes en edades de formación inicial? Pues será necesario ofrecerles una educación válida, no un paso por la escuela que conforme las conciencias aunque no sirva para nada. Y esta educación de calidad se consigue, en buena parte, abordando un modelo evaluativo que ofrezca respuestas coherentes con el perfil de ciudadano que se quiere conseguir. Y ofertándola a todos los ciudadanos, no sólo a los que pueden hacerlo sin problema debido a sus circunstancias personales, familiares y sociales. No, a todos. La evaluación debe estructurarse de manera que también posea un diseño universal y se realicen en ella y mediante ella los ajustes razonables promovidos por la Convención de la ONU de 2006.

1.2. Un diseño de evaluación para el perfeccionamiento: concepto y objetivos

La consecuencia de la evaluación, entendida como comprobación de resultados de algo terminado que ya no se modifica, se suele situar al final del proceso de trabajo, ya sea en educación o en cualquier otra profesión en la que se quieran valorar, comparar o medir los productos realizados. En educación, concretamente, cuando se enumeran los elementos curriculares con objeto de elaborar, por ejemplo, una programación, se citan: objetivos, contenidos, metodología (con actividades y recursos didácticos) y evaluación. El ubicar la evaluación al final del proceso curricular está significando, de antemano, la función que le asignamos dentro del sistema o dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Situada al final, el único objetivo de la evaluación es comprobar lo que se ha realizado con anterioridad o comparar lo propuesto con lo conseguido. Es decir, se le adjudica una función comparativa, verificadora o de comprobante con exclusividad, como podía hacerlo Tyler (1950) dentro de su concepción conductista del aprendizaje, o Wheeler (1967) desde una perspectiva similar, sin pretender desmerecer el valor de su obra, que me parece excelente, si bien contextualizada en su tiempo. Este último autor, en *El desarrollo del currículm escolar* (1967: 36), dice:

"El proceso del currículum escolar consta de cinco fases:

1. Selección de metas, fines y objetivos.
2. Selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar esos fines, metas y objetivos.
3. Selección de los contenidos (materias) a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencia.
4. Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de la escuela.
5. Evaluación de la eficacia de todos los aspectos de las fases 2, 3 y 4 para alcanzar las metas detalladas en la fase 1".

La evaluación es el instrumento de comprobación por excelencia, que está reconocido como tal y que, efectivamente, es, pero hay que hacer hincapié en que no sólo. La pretensión con el cambio de enfoque evaluativo es no desaprovechar las virtualidades que la evaluación ofrece al sistema y al profesorado como medio de conocimiento permanente, de atención a la diversidad del alumnado y de mejora continua de la calidad del proceso en el quehacer diario y, consecuentemente, en los resultados finales. Por eso, la evaluación hay que situarla desde el comienzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o desde el comienzo del funcionamiento de una institución educativa: para que vaya ofreciendo información permanente acerca de la evolución, correcta o no, de las actuaciones previstas. Cuando comienza el desarrollo de una programación, se parte de una hipótesis de trabajo que hay que corroborar, día a día, durante su aplicación en el aula y con cada grupo de alumnos. Es casi seguro que habrá que ajustar algunos de los puntos previamente establecidos, porque el alumnado de unos grupos y otros será diferente y puede requerir cambios razonables. Esas modificaciones hay que realizarlas tras haber evaluado su funcionamiento, no al azar. Se aplica, se observa el proceso habido, se toman datos de lo ocurrido, se comprueba el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, se evalúa el funcionamiento y se decide si está bien o no, para dejarlo y reforzarlo en sucesivas ocasiones o cambiar lo necesario. Ese es un proceso racional y continuo de evaluación, que, además, permite mejorar en el día a día los procesos que se producen tanto en la forma de enseñar del profesorado como en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Para poder llevar a cabo este modelo de evaluación, flexible y razonable (casi de puro sentido común), la evaluación no puede situarse al final del trabajo, sino que debe ir en paralelo al proceso de enseñanza y aprendizaje previsto. Veamos las razones de este planteamiento: en el diseño de una unidad didáctica o de una programación de un área, se marcan las competencias y los objetivos en un primer momento, pues sabiendo hacia dónde vamos se hace posible trazar los caminos necesarios para llegar a esas metas previstas. ¿Qué contenidos son los más adecuados para alcanzar los objetivos señalados? Es el segundo paso que hay que concretar, como ya ha quedado explicitado en páginas anteriores. Todo objetivo debe contar con unos contenidos de trabajo, absolutamente necesarios como elementos de acción, de ejercitación, de conocimiento..., sobre los que apoyarse e ir desarrollando capacidades, asumiendo actitudes,

adquiriendo competencias..., en definitiva, logrando paulatinamente la formación personal. A continuación, se suele decidir la metodología, es decir: ¿cómo debo trabajar los contenidos para alcanzar los objetivos que deseo? ¿De qué manera, con qué recursos, mediante qué actividades? Y después, se aborda la evaluación, especialmente para comprobar lo conseguido y, desgraciadamente, en la mayoría de los casos sólo para comprobar lo conseguido.

En este planteamiento habitual, cuando se procede a valorar determinados objetivos, ya resulta imposible hacerlo, porque habría sido necesario prever estrategias metodológicas adecuadas con las actividades pertinentes, que lo permitieran y, además, hubiera sido imprescindible evaluar durante el momento en que se llevaba a cabo la actividad. Después, ya resulta imposible evaluar determinados objetivos. Un ejemplo: se desarrolla una unidad didáctica en torno al "debate" como contenido principal. Entre los objetivos de aprendizaje se señalan: aprender lo que es un debate, buscar información en diferentes medios, respetar los turnos de palabra, respetar las ideas de los demás, ser capaz de escuchar con atención, de argumentar... Los contenidos y sus actividades consecuentes se centran en: el debate: su estructura y su finalidad; la búsqueda de información en bibliotecas, hemerotecas, Internet; la entrevista como medio informativo; la elaboración de un documento-guía para la presentación de propuestas; la actitud de respeto a las ideas de otros; la valoración de otras propuestas... En el momento de evaluar, interesa valorar la consecución de los objetivos propuestos, a través del desarrollo de los contenidos seleccionados. Pero, como no es difícil adivinar, para evaluar todo lo concerniente a procedimientos de trabajo, ha sido necesario hacerlo durante el proceso de búsqueda de información, por ejemplo; y para valorar las actitudes puestas de manifiesto, igualmente ha habido que llevarlo a cabo durante un debate realizado en el aula, también como ejemplo (Casanova, 2006).

Es decir, que lo que se pretende evaluar supone haber previsto una metodología activa con participación del alumnado e, igualmente, ha sido necesario proponer actividades que favorezcan la observación de cómo han trabajado los alumnos y cómo se manifiestan en una situación real de debate. Continuando este razonamiento, para optar por una u otra metodología, recursos y actividades, hay que decidir antes qué aprendizajes se pretenden alcanzar con la unidad didáctica y cómo deben evaluarse. Cuando llegue el momento final del trabajo, todos los aprendizajes relacionados con actitudes y procedimientos ya no podrán valorarse si no se han establecido previamente las actividades adecuadas. Del mismo modo, para evaluar este proceso, también ha sido necesario elaborar los instrumentos de evaluación (por ejemplo, una lista de control en la que aparezcan los aprendizajes observables y evaluables en la unidad, para todo el alumnado de un grupo) que no sólo sirvan para comprobar, sino que resulten útiles para hacer evaluación continua y, así, permitir el ajuste del proceso de enseñanza (con nuevas o diferentes actividades o recursos, por ejemplo) al de aprendizaje del grupo o al de cada alumno o alumna; es decir, que este planteamiento favorece un modelo de evaluación que facilita la mejora del proceso y, como consecuencia, del resultado del

aprendizaje y de la atención a las características de cada alumno. Por otro lado, el contar con instrumentos de registro previamente elaborados, implica que se pueden utilizar como guía de trabajo, favoreciendo el abordar absolutamente todo lo que se ha considerado necesario e imprescindible cuando se programó la unidad, sin olvidar nada y realizando su seguimiento de modo sistemático. Sintetizando este proceso descrito, la evaluación situada antes de optar por las estrategias metodológicas, permite llevarla a cabo de forma continua, rigurosa, sistemática..., y resulta una herramienta eminentemente funcional como guión de trabajo docente (va indicando lo que decidimos hacer y organiza la acción) y como instrumento de mejora y adaptación del sistema a las características diversificadas del alumnado.

Desde esta perspectiva, se puede definir la evaluación como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, permite valorar el propio proceso y lo conseguido y, en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa del aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo.

Resumiendo, tras la conceptualización evaluativa, resalto nuevamente las ventajas que presenta para el aprendizaje de todo el alumnado y también para el que presenta alguna característica especial, ya que la evaluación se convierte en un proceso paralelo y unido al de enseñar y aprender, que va ofreciendo datos acerca de cómo se produce y, por ello, facilita la adopción de medidas o cambios inmediatos para mejorar las disfunciones que se produzcan o reforzar todo lo que esté dando buenos resultados. Así mejoran los procesos, no evaluando después de dos o tres meses de enseñanza y aprendizaje (que se habrá producido o no, no se sabe) y que, *a posteriori*, tiene muy mala solución. Aunque un alumno no aprenda, el profesor sigue avanzando, por lo que el alumno cada día entiende menos lo que ocurre en el aula..., hasta que desconecta porque no puede seguir, o se ausenta y se excluye del sistema porque resulta inútil su presencia física, solamente, en el mismo. La inclusión en el aprendizaje constituye la clave para el éxito de todos, pero exige que profesores y alumnos se encuentren permanentemente sintonizados para un progreso continuo y secuenciado.

Con la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos), es posible atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo..., con sentido para él mismo y para los demás. Si un alumno se siente valorado, se motiva para continuar aprendiendo. Porque aprende. Y también el profesorado encuentra razones para el propio perfeccionamiento. Porque se ve gratificado con el éxito de su trabajo. Todos avanzan, se incorporan al trabajo o a otros estudios en condiciones óptimas, se realizan personalmente... Esa es la finalidad de la educación y, en este caso concreto, de la evaluación como elemento curricular, pues cuando se hace bien satisface a todos los implicados y ofrece un futuro social con esperanza de mejora permanente.

Los *objetivos de la evaluación*, por lo tanto, ya no se circunscriben a la comprobación de unos resultados pobres y reducidos a conocimientos memorizados, y a decidir si un alumno promociona o titula o no. Este es un planteamiento muy simplista para la complejidad que implica el proceso educativo de una persona. Habrá que obtener otras virtualidades de la evaluación, entendiendo que resulta imprescindible para:

- Conocer la situación de partida, al comenzar un proceso de aprendizaje.
- Diseñar el desarrollo de la enseñanza, para que se alcancen los aprendizajes previstos.
- Ajustar progresivamente ese proceso, en función de los aprendizajes parciales que se vayan obteniendo:
  - Detectando fortalezas en cada alumno
  - Detectando áreas de mejora
- Valorar lo conseguido al final del proceso realizado
- Adoptar medidas de mejora

Observando los objetivos que pueden lograrse a través de un modelo de evaluación también inclusivo, es fácil deducir que estos no se van a alcanzar ni se van a valorar con un examen escrito. El cambio en la evaluación y la funcionalidad con que la apliquemos, obliga a modificar los procedimientos para llevarla a la práctica. Si la evaluación debe ser descriptiva, formativa..., en definitiva, inclusiva, todos los medios mediante los que se implemente deben poseer también esas mismas características.

1.3. Metodología de la evaluación

Sin entrar a detallar cada uno de los métodos, técnicas o instrumentos que es posible utilizar para realizar una evaluación más humanística y mejor ajustada a la educación inclusiva que proponemos, sí quiero dejar constancia de ellos en un esquema, adaptado desde otros anteriores (Casanova, 1995, 2006), para iniciar un camino nuevo de aplicación evaluativa que se corresponde de forma coherente con esa transformación que exige la inclusión dentro del sistema educativo.

Se comprueba fácilmente que se dispone de múltiples formas prácticas que conducen a obtener datos suficientes para evaluar, sin necesidad de echar mano reiterada y repetitivamente del consabido examen, aunque también aparezca contemplado en la figura 10 como cuestionario, pues este se puede aplicar a encuestas generales para la evaluación de centros, o de forma individual para comprobación del logro de determinados objetivos por parte del alumnado. En cualquier caso es un posible procedimiento de evaluación, que puede aplicarse o no y, de ninguna manera, imprescindible en la educación obligatoria e inclusiva.

Es imprescindible aplicar técnicas e instrumentos diferenciados (observación, entrevista, sociometría..., anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma, diario, grabación, portafolios...) que ofrecen amplias posibilidades de obtener datos más cualitativos del aprendizaje y que permiten conocer de forma profunda la evolución de la persona que se educa. Esto favorece y facilita la adecuación, en cada momento, del trabajo docente a la singularidad del alumno. Es posible haber elaborado un registro (lista de control) donde se vayan anotando los procesos de aprendizaje de la mayoría de los alumnos y alumnas y, sin embargo, disponer en paralelo de otro (escala de valoración), individualizado, para hacer el seguimiento

Figura 10: Metodología de la evaluación

Paradigma evaluador		Cualitativo
Método		Inductivo-Descriptivo
Técnicas	De recogida de datos:	Observación Entrevista Encuesta Trabajos del alumnado
	De análisis de datos:	Triangulación Examen de contenido
Instrumentos		Anecdotario Lista de control Escala de valoración Cuestionario Sociograma/Psicograma Diario Grabación
El portafolios: reflexión sobre la historia personal de aprendizaje		
El informe de evaluación		

Adaptado de Casanova, M.A. (2006: 166)

un alumno con necesidades educativas especiales o con alta capacidad intelectual, por ejemplo. Pueden combinarse, de ningún modo resultan incompatibles. Los temas que se aborden serán los mismos dentro de un grupo heterogéneo de alumnado, pero las actividades pueden ser diferenciadas, de acuerdo con las necesidades y la situación de cada alumno. Se trabajará en grupos pequeños, en los que unos aprenden de otros, el maestro observa, orienta y anota lo más significativo, y va evolucionando y avan-

zando un modelo educativo que promueve la inclusión y la calidad, gracias a planteamientos evaluativos correctos y respetuosos de la diversidad.

Me detengo, no obstante, en reflexionar brevemente sobre el portafolios, pues todavía no está implantado suficientemente y, sin embargo, constituye un instrumento eficaz y evidente de la evolución educativa de cada alumno, por lo que supone una constancia fehaciente de todo lo que va alcanzando y, como es lógico, se puede evaluar sobre los trabajos directos elaborados a lo largo de los años de escolaridad.

Habitualmente, se denomina portafolios al conjunto de documentos (de variado tipo) que reflejan la evolución educativa de un alumno a lo largo de su estancia en un centro educativo (Klenowski, 2004). Por ello, aparecen en el mismo tanto los trabajos directos del alumno o la alumna, como los informes de evaluación elaborados por el profesorado o los distintos registros llevados a cabo a lo largo de toda su escolaridad. En definición de Arter y Spandel (1992: 36), el portafolios es "una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba para su autorreflexión".

El portafolios, por lo tanto, es una muestra rica, una exposición de trabajos secuenciados a lo largo del tiempo, que resulta totalmente expresiva del proceso de aprendizaje de cada estudiante, con sus dificultades y sus avances claramente explícitos. Este procedimiento de constancia evaluativa supone un progreso sobre el tradicional "expediente personal del alumno", en el que sólo constaban calificaciones o informes cualitativos, pero, en todos los casos, datos ofrecidos a través de la mirada del profesor, más o menos acertada. En el portafolios se pueden recoger ambos enfoques, ya que se mantienen tanto los trabajos del alumno como los informes del profesorado, dejando constancia del modo en que se fue evaluando el progreso en el aprendizaje por parte de los docentes que intervinieron, en cada momento, en el quehacer educativo del aula. Se convierte, así, en "informe" descriptivo y rico de la evolución de un alumno en su recorrido vital y estudiantil, lo que incrementa notablemente el valor de la evaluación continua y formativa, pues, de acuerdo con la definición manejada, el propio alumno participa en la selección de trabajos y reflexiona acerca de sus logros personales: esto supone incorporar la evaluación (también la autoevaluación) al proceso de aprendizaje y, como complemento obligado, al de la enseñanza.

Si es importante (o imprescindible) mantener la documentación que garantice el registro de la vida académica de una persona, la información que puede facilitar el portafolios me parece mucho más interesante desde el punto de vista pedagógico. Para un docente, constituye la evidencia de aquello de lo que es capaz su alumno, de las estrategias que aplica para aprender, de las competencias que ha adquirido, de su autoestima e intereses, de la visión que tiene de sus aprendizajes...; en definitiva, es la

fotografía permanente del proceso de aprendizaje y del resultado alcanzado y, por lo tanto, el reflejo, igualmente, de la validez de la enseñanza llevada a cabo.

Pasando al apartado de instrumentos de evaluación, quiero destacar uno que resulta sumamente útil para la recogida de datos sistemática durante los procesos de aprendizaje: la lista de control, de la que presento un ejemplo relacionado con la competencia de aprender a aprender (figura 11), que pueda servir de pauta para comenzar a evaluar formativamente este importante aprendizaje que garantiza la continuidad del mismo a lo largo de la vida y, además, constituye la base para el éxito personal en las tareas que cada uno emprenda.

Como se ve, consiste en un cuadro de doble entrada, en el que aparecen los indicadores de dominio de la competencia verticalmente, y en horizontal, los alumnos de un grupo. En el cruce del alumno con el indicador, se va anotando el momento de progreso en el que se encuentra (1, si lo está iniciando; 2, si avanza adecuadamente; 3, si ya lo ha conseguido, por ejemplo). Si la casilla está en blanco, es que no se ha conseguido nada en ese aprendizaje concreto. Elaborando una lista de control para cada periodo en el que debe entregarse información escrita a las familias y al propio alumno (dos, tres meses), resulta sencillo ofrecer esa información con gran detalle, pues está cumplimentada de modo continuo y, siempre que sea posible, triangulada (contrastada) con otros profesores que trabajan con el mismo grupo de alumnos. Esto último es especialmente importante cuando lo que se evalúa no son meros conocimientos memorísticos, sino competencias relacionadas con los procedimientos y las actitudes o valores, como en el caso que aparece seguidamente.

Esta lista de control es una pauta de cómo pueden elaborarse las necesarias para el resto de las competencias; solamente es un ejemplo, no exhaustivo, pero sí indicativo, del proceso que es posible implementar para ir evaluando por competencias (aunque con distinto grado de exigencia en cada una de ellas, en función del momento en que se evalúen) durante los años de la escolaridad obligatoria. Como antes decía, la anotación sistemática de datos en relación con estos aprendizajes parciales que conducirán al dominio del “aprender a aprender”, permite evaluar formativamente, pues cada semana se puede comprobar si uno o varios alumnos no progresan en determinados indicadores, lo cual favorece poner en práctica las actividades de refuerzo que se consideren adecuadas para superar la situación. Como es obvio, también permite evaluar el proceso de enseñanza, pues si alguno de los indicadores no es alcanzado por ningún alumno, hay que revisar de inmediato la programación y el modo en que se lleva a cabo, pues deben estar fallando los recursos, los tipos de actividades..., o, simplemente, el momento en que se pretende que sea aprendido, cuando, a lo mejor, hay que dejarlo para una etapa evolutiva posterior.

Figura 11: Modelo de lista de control para evaluar la competencia de aprender a aprender

El alumno/La alumna:	Al.1	Al.2	Al.3	Al.4
Es consciente de lo que tiene que aprender				
Sabe lo que puede hacer de forma individual				
Sabe que necesita colaboración de otras personas para alcanzar ciertos aprendizajes				
Muestra interés por aprender				
Se plantea preguntas ante los nuevos aprendizajes				
Estudia la posibilidad de diferentes soluciones para un problema				
Elabora el resumen de un texto correctamente				
Distingue las ideas principales de las secundarias en un texto				
Sabe elaborar un gráfico				
Sabe interpretar un gráfico de diferentes materias de aprendizaje				
Averigua los recursos que precisa para dominar un aprendizaje				
Mantiene la atención				
Ejercita la memoria				
Se concentra ante la tarea				
Cuida la expresión lingüística				
Domina la comprensión lectora				
Es curioso con los acontecimientos de su entorno				
Utiliza diferentes medios para obtener información: TIC Prensa Radio TV Biblioteca				

El alumno/La alumna:	Al.1	Al.2	Al.3	Al.4
Hemeroteca…				
Selecciona la información				
Es crítico ante la información				
Convierte la información en conocimiento				
Relaciona los nuevos conocimientos con los anteriores				
Cumple las metas planteadas: A corto plazo A medio plazo A largo plazo				
Es perseverante en el aprendizaje				
Aplica las TIC para mejorar su aprendizaje				
Se autoevalúa				
Acepta sus errores				
Aprende de y con los demás				

En cualquier caso, se puede afirmar que con este tipo de instrumentos para la obtención personalizada de datos, se hace realidad la educación inclusiva a través de una evaluación coherente, pues no se pierde indefinidamente a ningún alumno por el camino del aprendizaje, ya sea por ritmo más lento, ya sea por una dificultad específica, ya sea por alguna discapacidad o por desconocimiento del idioma... De forma permanente se constata cómo se va produciendo el proceso de aprendizaje y se está a tiempo de superar lo que sea necesario. En síntesis, la evaluación inclusiva favorece la adaptación del sistema al alumno, que es de lo que se trata en el modelo inclusivo de educación.

1.4. El informe de evaluación personalizado

Una vez trabajadas las unidades didácticas previstas y recogidos los datos de aprendizaje establecidos de antemano, de forma descriptiva, como se vio en la lista de control de la figura 11, no resulta difícil elaborar un informe para las familias y para el propio alumno en el que se ofrezcan resultados más amplios que los que suelen recogerse habitualmente, donde sólo aparecen las áreas o materias y una calificación escueta al lado de cada una (bien un aprobado, notable, etc., o un número equivalente, que no explica nada sobre lo trabajado y lo conseguido).

Para ello, es conveniente disponer de un modelo de informe general para el ciclo, el curso o la etapa educativa de que se trate -en lo que se refiere a formato y tipos de información que se recogerán en el mismo-, y decidir para cada área y trimestre (o periodo de tiempo en el que se entregue el informe) los aprendizajes (a ser posible formulados en términos de competencias) que se deberían haber logrado durante ese tiempo que abarca la citada información. Ante esta propuesta, caben, entre otras, dos opciones para su cumplimentación:

Dejar dos líneas en blanco debajo de cada aprendizaje, donde el profesor redactará un comentario en el que describa el grado alcanzado por el alumno (figura 12).

Evaluar cada aprendizaje con los términos establecidos legalmente (aprobado, sobresaliente, 5, 8, etc.) (figura 13).

En ambos casos conviene dejar espacio al final de las valoraciones realizadas, para incorporar las observaciones que se consideren pertinentes en orden a la mejora del proceso de aprendizaje del alumno. Este es el modo adecuado de favorecer la participación de la familia en la educación de su hijo, puesto que conoce, en todo momento, su nivel de progreso en el camino de formación emprendido y las dificultades que debe superar. También es útil para el propio alumno, pues le permite contrastar su autoevaluación o su simple opinión de lo que aprende y cómo lo aprende, con lo que el profesor valora de su proceso educativo.

Incluyo, además, parte de un informe utilizado en educación infantil (figura 14), en el que se ponen de manifiesto los aprendizajes-competencias que los alumnos van logrando en su "trabajo" diario del aula. En este caso, la observación de la maestra o el maestro es la fuente básica para la obtención de datos, si bien aplicada a las múltiples actividades que propone cada día para llevar a cabo en la clase.

Figura 12: Modelo de informe descriptivo de evaluación

Área de Lengua y Literatura

* *Comunicación oral*
  * Expresa sus ideas con claridad
    ....
    ....
  * Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel
    ....
    ....
  * Lee con entonación y ritmo adecuados
    ....
    ....
  * Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta
    ....
    ....
  * Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás
    ....
    ....
* *Comunicación escrita*
  * Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas
    ....
    ....
  * Resume narraciones cortas
    ....
    ....
  * Sabe usar los signos básicos de puntuación
    ....
    ....
  * Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel
    ....
    ....
  * Conoce el orden alfabético
    ....
    ....
  * Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación
    ....
    ....

(Tomado de Casanova, 1995:183)

Figura 13: Modelo de informe de evaluación

Área de Lengua y Literatura

* *Comunicación oral*

    * Expresa sus ideas con claridad .... [ ]
    * Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel .... [ ]
    * Lee con entonación y ritmo adecuados .... [ ]
    * Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta .... [ ]
    * Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás .... [ ]

* *Comunicación escrita*

    * Redactada descripciones sencillas de personas, animales y cosas .... [ ]
    * Resume narraciones cortas .... [ ]
    * Sabe usar los signos básicos de puntuación .... [ ]
    * Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel .... [ ]
    * Conoce el orden alfabético .... [ ]
    * Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación .... [ ]

(Tomado de Casanova, 1995: 184)

Figura 14: Página de un informe de evaluación de Educación Infantil

HÁBITOS SOCIALES Y VALORES ÉTICOS.

1. HABLA DE SÍ MISMO CON UN CONCEPTO POSITIVO Y AJUSTADO	Identifica sus posibilidades y limitaciones.
2. COLABORA EN TAREAS CONJUNTAS	Domina, respeta...
3. ACEPTA NORMAS Y REGLAS	Voluntariamente, con capricho, participa en el establecimiento de ellas...
4. RESPETA A LOS DEMÁS	En el juego, cuando hablan, sentimiento y necesidades de los otros.
5. MUESTRA RESPONSABILIDAD	Planifica y cumple, supera dificultades.
6. ES AUTÓNOMO EN SUS ACTUACIONES	Muestra seguridad
7. AYUDA CUANDO LE NECESITAN.	Voluntariamente, reclamado

(Tomado de Ibáñez Sandín, C., 2010: 67)

2. LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Para que mejore el aprendizaje, debe mejorar la enseñanza. Y, como afirmé al comienzo de esta obra, tal y como se viene comentando cuando se realizan evaluaciones internacionales, la calidad del sistema educativo nunca será superior a la calidad de sus docentes. Por eso es importante evaluar esta calidad del docente cuando se transforma en competencias profesionales ante el grupo, ante la familia, ante la sociedad y en otras de las funciones que ahora se le encomiendan como responsable del funcionamiento general de cualquier institución educativa.

Cuando hablo de evaluar la calidad del docente, me estoy refiriendo siempre a hacerlo de acuerdo con las tareas que debe desempeñar en un marco inclusivo de educación, lógicamente. Como parte esencial de las comunidades de aprendizaje en las que se transforman los centros cuando la idea del aprendizaje mutuo y permanente en una sociedad inclusiva progresa y se convierte en el eje del pensamiento y de la acción del contexto de cada centro.

En este planteamiento evaluativo tiene preferencia la evaluación interna que se pueda llevar a cabo en cada centro y, aún más, la autoevaluación del profesor ante el desempeño de sus tareas educativas. A continuación enumeraré una serie de indicadores de cumplimiento relacionados con estas tareas, cuyo resultado de observación y reflexión pueden anotarse en una lista de control semejante a la presentada en la figura 11, que cambiaría su contenido por el actual, o también en una escala de valoración en la que se graduara el nivel de logro de cada indicador, o en un diario que lleve el docente y donde recoja periódicamente sus impresiones y datos más objetivos relativos a su quehacer en el centro y en el aula.

Los indicadores que aparecen a continuación, giran en torno a cuatro ámbitos (Casanova, 2006: 170-175) en los que, en estos momentos, se requiere la actuación del profesional de la educación, pues constituye el fundamento de la actuación coherente de la institución ante las funciones que la sociedad le tiene encomendadas:

a) Planificación del proceso de enseñanza.
b) Actuación en el aula.
c) Participación en el centro educativo.
d) Otros aspectos de carácter general.

a) Indicadores para evaluar la planificación del proceso de enseñanza

1. Colaboro en la elaboración del proyecto educativo del centro:

- Asisto a las reuniones previstas
- Aporto iniciativas propias

2. Colaboro en la elaboración de la propuesta de currículum para la etapa:

- Asisto a las reuniones programadas
- Aporto iniciativas personales

3. Participo en la elaboración de la programación didáctica en el departamento o equipo correspondiente.

4. Tengo la programación de mi área/aula por escrito.

5. Mi programación respeta los acuerdos adoptados en los proyectos institucionales del centro.

6. Establezco medidas de atención a la diversidad para el alumnado de mis grupos:

- Las estrategias metodológicas responden a los estilos de aprendizaje del alumnado.
- Los modelos de evaluación respetan las distintas situaciones del alumnado.
- Las actividades se prevén en función de las circunstancias diversas de los alumnos (ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, intereses o motivaciones particulares...).
- Las competencias resultan funcionales en el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7. Mi programación refleja, para todo el curso/ciclo:

- Objetivos
- Competencias
- Contenidos
- Procedimientos de evaluación
- Estrategias metodológicas
- Tipos de actividades
- Recursos didácticos apropiados
- Unidades didácticas seleccionadas
- Temporalización de las unidades didácticas

8. Mi programación está secuenciada didácticamente para:

- Cada trimestre
- Cada mes

9. Los elementos curriculares trabajados son coherentes entre sí:

- Objetivos y contenidos
- Competencias y objetivos

- Contenidos y tipos de actividades
- Metodología y evaluación
- Objetivos y evaluación
- Competencias y evaluación

10. Selecciono los recursos didácticos y los libros de texto mediante una adecuada evaluación de los mismos.

11. Respeto los criterios de evaluación marcados para toda la etapa.

12. Establezco criterios de evaluación individualizados para los alumnos que lo requieren.

13. Amplío y/o matizo los criterios de evaluación, en función de las competencias, objetivos y contenidos específicos de mi área o materia.

14. Realizo y entrego periódicamente informes de evaluación descriptivos y personalizados a las familias, complementarios al modelo general acordado para la etapa.

b) Indicadores para evaluar la actuación en el aula

1) Los objetivos de las unidades didácticas responden a los propuestos en la programación.

2) Las competencias de las unidades didácticas se pueden alcanzar a través de los objetivos.

3) Los contenidos del conjunto de las unidades didácticas recogen todos los seleccionados en la programación.

4) Cada competencia se alcanza mediante los objetivos de diferentes áreas.

5) Todas las áreas o materias contribuyen al logro de las competencias previstas.

6) Cada objetivo de la unidad tiene contenidos suficientes para ser conseguido.

7) La evaluación prevista tiene en cuenta las diferencias del alumnado del grupo.

8) Los procedimientos de evaluación son coherentes con las competencias y los objetivos propuestos, al igual que con los contenidos trabajados:

- Aplico: la observación, la entrevista, la encuesta, la sociometría, la realización de tareas en el aula.
- Utilizo como registros: la lista de control, la escala de valoración, el anecdotario, el cuestionario (de aprendizaje), el sociograma, el diario, la grabación.

9) Las estrategias metodológicas que aplico para trabajar las unidades didácticas permiten alcanzar las competencias y los objetivos propuestos y evaluarlos adecuadamente.

10) La metodología que aplico está en consonancia con las características madurativas, circunstancias personales y situaciones de aprendizaje de mis alumnos:

- Es manipulativa (educación infantil y primaria)
- Es globalizada (educación infantil y primaria)
- Es participativa
- Es individualizada
- Es socializadora
- Es personalizada
- Es inductiva
- Es deductiva
- Es interdisciplinar
- Es disciplinar

11) Dispongo de actividades suficientes para trabajar todos los contenidos de la unidad didáctica.

12) Tengo previstas actividades de diferente tipo y grado de dificultad.

13) Incorporo procesos de autoevaluación de los propios alumnos en las unidades didácticas.

14) Comento y contrasto, en su caso, con el alumnado las observaciones que llevo a cabo para su evaluación.

15) Triangulo por distintos medios los datos obtenidos antes de realizar una evaluación definitiva.

16) Empleo recursos didácticos suficientes.

17) Empleo recursos didácticos diferenciados, en función de las peculiaridades de aprendizaje del alumnado.

18) Elaboro recursos didácticos específicos para algunas unidades didácticas.

19) Preveo la utilización de recursos didácticos específicos para algunos alumnos.

20) Facilito la utilización de los recursos por parte del alumnado.

21) Procuro motivar a mis alumnos al comenzar cada nueva unidad didáctica.

22) Mantengo interesados a mis alumnos durante el trabajo en el aula.

23) Favorezco la participación del alumnado en el desarrollo de la unidad:

- Con trabajos en equipo
- Con intervenciones orales
- Con puestas en común

24) Realizo exposiciones de determinados temas, de forma:

- Clara
- Estructurada

- Amena
- Con un ritmo adecuado a la edad del alumnado
- Con la utilización de recursos didácticos que favorecen el aprendizaje de todos.

25) Pregunto a todos los alumnos y alumnas sobre lo tratado.

26) Presto atención a todo el alumnado, sin manifestar preferencias ni rechazos.

27) La distribución de espacios en el aula y la colocación del alumnado favorece la comunicación fluida entre ellos y conmigo.

28) Estimulo el trabajo del alumnado mediante:

- La confianza que pongo en ellos para la realización de las actividades planteadas en el aula.
- Las altas expectativas que tengo para el conjunto del grupo y para cada alumno en particular.

29) Valoro explícitamente el esfuerzo realizado por el alumnado y no sólo el éxito alcanzado en la tarea.

30) Valoro explícitamente los éxitos de todos.

31) Aplico refuerzos educativos para los alumnos que los necesitan.

32) Atiendo específicamente al alumnado que avanza a mayor ritmo que la mayoría del grupo:

- Mediante adaptaciones curriculares de ampliación.
- Mediante trabajos por proyectos.
- Mediante programas de enriquecimiento educativo.

33) Elaboro adaptaciones curriculares para el alumnado que las precisa.

34) Facilito que mis alumnos participen en actividades extraescolares.

35) La mayoría del alumnado del grupo alcanza las competencias previstas.

c) Indicadores para evaluar la participación en el centro educativo

1. Ocupo algún cargo directivo en el centro.
2. Desempeño algún cargo técnico en el centro.
3. Formo parte de órganos de participación en el centro.
4. Formo parte de comisiones de funcionamiento en el centro.
5. Intervengo en algunas actividades extraescolares del centro.
6. Intervengo en actuaciones complementarias del centro.
7. Intervengo en actuaciones de refuerzo educativo en el centro.
8. Mantengo buenas relaciones con:

- El resto del profesorado.
- El equipo directivo.
- La Asociación de Madres y Padres.

9. Asisto a las reuniones de carácter profesional programadas durante el curso.
10. Participo en las sesiones de evaluación previstas durante el curso.
11. Mantengo relación permanente con las familias del alumnado, para:

- Informar del proceso de aprendizaje.
- Realizar el seguimiento necesario en los casos que lo requieren.

d) Indicadores para evaluar otros aspectos de funcionamiento de carácter general

1. Habitualmente soy puntual.
2. Cumplo mis horarios regularmente.
3. Me actualizo didácticamente.
4. Me actualizo científicamente.
5. Autoevalúo mi práctica docente con objeto de mejorarla.
6. Autoevalúo mi programación y las unidades didácticas desarrolladas.
7. Tengo en cuenta las aportaciones de otros compañeros.
8. Mantengo expectativas de mejora profesional para el futuro.

El portafolios del profesor es, como en el caso del ya citado para el alumnado, un resumen elocuente de su trayectoria profesional. En el mismo se recopilan las buenas prácticas docentes (quizá también algunos fallos habidos, para no reiterarlos), los documentos que va elaborando para su trabajo de aula, algunos modelos de material didáctico, algunas unidades bien elaboradas, registros de todo tipo..., y resultados de su formación permanente, nuevos aprendizajes que puede ir aplicando profesionalmente... Toda una serie de evidencias que le sirvan de recordatorio de lo bien hecho y le ayuden a no “partir de cero” cada vez que se produce un cambio en su vida académica o profesional. El buen trabajo en equipo requiere de recursos comunes con garantía de efectividad, ya comprobada por su aplicación y la evaluación realizada en su momento. El portafolios se convierte en un instrumento eficaz para conservar las buenas y numerosas prácticas existentes, de forma sistemática, favoreciendo el avance y la innovación en cada institución educativa, de manera que la atención a la diversidad del alumnado resulta más viable, pues hay material disponible para el conjunto del profesorado. Hay que aprovechar convenientemente todas las oportunidades que nos brinda una buena y adecuada evaluación, con objeto de tomar decisiones apropiadas para la mejora ins-

titucional, lo que repercutirá, sin duda, en la educación personalizada e inclusiva del alumnado.

3. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, PLATAFORMA DEL CURRÍCULUM

Si es cierto que el currículum constituye el trayecto por el que se hacen llegar las intenciones educativas de una sociedad hasta los centros docentes, las aulas y los alumnos y alumnas, también lo es que para implementar cada diseño curricular es necesario un modelo organizativo que resulte coherente con el mismo y que, por lo tanto, permita y favorezca su puesta en práctica más idónea. Un currículum flexible se imposibilita con una organización rígida. Un currículum democrático con una organización autoritaria, se desautoriza ante la población escolar de inmediato, con la primera acción ejecutada. Hay que pensar, por ello, en el modelo organizativo adecuado para la educación inclusiva, que deberá poseer una estructura con características que permitan y favorezcan la atención a todos desde una acción inequívoca de compromiso en la comunidad educativa.

El ajuste del sistema educativo a *cada* alumno y alumna de *cada* centro docente sólo se conseguirá mediante modelos flexibles de implementación curricular y organizativa, que las instituciones deberán llevar a la práctica a través del ejercicio de su autonomía pedagógica y de gobierno, lo cual favorece siempre la calidad de la educación, como lo demuestran múltiples evaluaciones e investigaciones en torno a estos temas.

Por aludir a algún ejemplo concreto, hay que reconocer que en la casi totalidad de las situaciones, la adopción de una metodología determinada implica un modelo organizativo diferenciado. Los métodos individualizados no presentan las mismas exigencias espaciales y de recursos que los métodos que persiguen la socialización o la personalización de la enseñanza. Los espacios deben ser distintos, la colocación del mobiliario y equipamiento también, los tiempos se utilizan de diferente manera, los agrupamientos (o la falta de agrupamientos) suponen una organización específica y adecuada a los propósitos perseguidos.

3.1. Conceptos introductorios

Antes de entrar en los comentarios anunciados, establezcamos que el término “organizar”, con el diccionario en la mano, supone “establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados” (Real Academia Española: 2001) o, en otra versión igualmente semántica, “disponer el orden, distribución o funcionamiento de una cosa” (Seco y otros: 1999). Pasando estos conceptos al campo de la educación, para Riccardi (1950), un clásico en la especialidad, la organización implica el desarrollo de las funciones de programar, distribuir competencias, actuar, coordinar y controlar. Traduciendo estos cometidos y refiriéndolos al trabajo educativo, se puede afirmar que para organizar el funcionamiento de una institución educa-

tiva es necesario decidir las metas que se pretenden alcanzar, prever los recursos imprescindibles y temporalizar las actuaciones precisas. En un segundo momento, habrá que analizar el plan de actuación para determinar tareas y funciones específicas y asignarlas a las personas involucradas en la organización. Después hay que ejecutar las acciones diseñadas, coordinarlas y evaluarlas.

Avanzando en el tiempo, y obviando los muy diversos paradigmas que informan los diferentes tipos de organización (positivista, interpretativo, político...), en función de muy distintas clasificaciones que destacan, siempre, algunas de las dimensiones de la escuela y son importantes, no sólo para comprender su modelo organizativo, sino para reflexionar sobre las repercusiones que tienen en el trabajo diario de los centros, aparecen nuevas conceptualizaciones en torno a la organización escolar, que hacen hincapié en determinadas características de las instituciones, como ejes sobre los que construir una nueva escuela. Sáenz (1985: 31), siguiendo la línea de García Hoz (1968), señala que en todos los centros se presentan determinadas características coincidentes:

- Carácter dinámico de la organización.
- Complejidad.
- Ordenación adecuada de elementos.
- Acción escolar, o educación, como núcleo articulador.

Por su parte, García Requena (1997: 256), define la escuela como:

- Producto histórico.
- Construcción social.
- Institución especializada.
- Comunidad.
- Organización.

Bajo este esquema marco, se entiende implícitamente que el trabajo organizativo se comienza y se impulsa desde la dirección del centro, pues esta constituirá el motor para la implementación de cualquier proyecto institucional. Además, esa distribución de funciones y recursos que supone la organización, se propondrá de un modo u otro en función del modelo de dirección y de gestión que adopte el centro docente (Beare, Caldwell y Milekan, 1992; Lorenzo Delgado, 1994; Gairín, 1996; Antúnez, 1995): autoritario o autocrático, consultivo, participativo o colaborativo, burocrático, operativo-parlamentario, etc. Este modelo directivo deberá también mantener la coherencia imprescindible con el discurso educativo establecido mediante el diseño curricular y la organización institucional. De lo contrario, muy difícilmente se alcanzarán las metas de formación propuestas.

Por ello, hay que insistir en que la educación inclusiva requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar diversificadamente el

uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la exigencia imprescindible del trabajo en equipo del profesorado, impulsar reuniones periódicas para la coordinación del equipo de profesores que inciden en el mismo grupo de alumnos o que desarrollan la misma área o materia, facilitar los agrupamientos flexibles de alumnos en el aula y en la escuela, favorecer la comunicación vertical y horizontal de todos los profesionales que intervienen en el centro..., son algunas sugerencias para llevar a la práctica un modelo organizativo que ofrezca respuestas idóneas a la escuela inclusiva. En definitiva, como afirma Elena Cano (2003: 125), los retos que se plantean ante la nueva organización que los centros deben acometer: "...girarán alrededor de la adaptabilidad fruto de una actitud abierta frente a la incertidumbre y la flexibilidad para incorporar a toda la comunidad en torno a proyectos comunes que nos acerquen a metas pedagógica y éticamente deseables".

3.2. Algunos ejemplos de aplicación inmediata

Es obligado destacar la importancia de esta flexibilidad organizativa en lo que se refiere a las posibilidades que ofrecen los agrupamientos del alumnado (en función de su nivel de aprendizaje, de sus ritmos, de sus capacidades o intereses o de determinado tipo de actividades, por ejemplo), unidos a la implementación de unos horarios compatibles para poder realizarlos. Unas franjas horarias adecuadas, en las que coincidan unas áreas o materias curriculares concretas, casi siempre instrumentales (lengua, matemáticas), en todos los grupos del mismo grado o ciclo del centro (matemáticas de primer ciclo de educación primaria, por ejemplo), permiten llevar a cabo los intercambios convenientes de alumnos, con un adecuado seguimiento, de manera que en esos tiempos coincidentes puedan formarse grupos diferentes a los habituales para optimizar la labor del profesorado y lograr aprendizajes eficientes. Estos grupos no deben ser inamovibles tampoco, sino que los alumnos pueden pasar de uno a otro de acuerdo con las habilidades y competencias que vayan adquiriendo. La flexibilidad es la característica que nos va a permitir atender de forma apropiada a las necesidades de cada alumno a lo largo de los tiempos escolares. Este mismo criterio resulta válido para que, dentro de un mismo grupo y aula, puedan realizarse agrupamientos flexibles para los trabajos cooperativos que se propongan, constituyendo equipos diversos para las actividades distintas que se vayan realizando durante el curso, sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, el grupo medio como único agrupamiento supuestamente válido para todo tipo de aprendizajes (Albericio, J.J.: 1997).

En la Educación Secundaria, donde, en general y por su misma estructura y la cultura de sus centros, se presenta una mayor complejidad organizativa (menos cohesionada en muchos casos), pueden establecerse actividades periódicas (al mes, al trimestre) en las que coincidan dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndolas en una o dos sesiones, que permitan desarrollar tareas o actividades conjuntas, que requieren tiempos más amplios y que de otro modo serían imposibles de realizar.

También es necesaria, como ya comenté, la organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, aunque estén trabajando sobre la misma unidad curricular. Se pueden organizar agrupamientos dentro del aula, por equipos heterogéneos (u homogéneos, según los casos) que permitan diferentes niveles de trabajo, diferentes velocidades..., facilitando distintas actividades (de mayor o menos complejidad, de diferentes niveles de profundización...) (ver figura 15) que resulten adecuadas a los equipos formados, y que favorezcan el avance, dentro de la programación prevista, del conjunto del alumnado en función de sus necesidades educativas.

Son numerosas las posibilidades que se nos presentan ante los nuevos modelos organizativos que tienen en cuenta, como objetivo preferente, la atención a la diversidad en la escuela inclusiva (Cano, E.: 2003) (o incluso, en la ciudad inclusiva, fuera de "las paredes" de lo institucional), ganando calidad educativa en cuanto que supone una educación más amplia, más respetuosa de las diferencias, más personalizada, intercultural, democrática..., es decir, dirigida a la sociedad actual y futura con garantías de estar favoreciendo la formación de ciudadanos protagonistas de su vida y de su mundo.

Figura 15: Propuesta de actividades de *Amigos* (VV.AA.: 2000: 61)



ACTIVIDADES INICIALES	ACTIVIDADES DEL MATERIAL DEL ALUMNADO	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
• Escritura, en la pizarra, de palabras que tengan que ver con el deporte. • Agrupación de las palabras anteriores según sean mono-bi-tri o polisílabas. • Escritura, en el cuaderno, de diferentes deportes. Por ejemplo: fútbol, tenis, natación... Junto a cada deporte, los niños/as escribirán la respuesta a las siguientes preguntas: – ¿Dónde se juega? (Cancha, estadio, pista, piscina...). – ¿Se practica individualmente o por equipos? (Individual, por parejas, equipos de cinco, de once...). – ¿Qué se utiliza para practicarlo? (Balón, raqueta, bate, remos...). – ¿Que tipo de equipamiento se necesita? (Bañador, botas, gorro, rodilleras, pantalón corto y camiseta...).	• ¿Sabes a qué deporte corresponde cada símbolo? **Escríbelo** debajo. • **Escribe,** en tu cuaderno, todas las palabras que se te ocurran que tengan que ver con el baloncesto, el hockey, el fútbol, el tenis, la natación, el yudo y el remo. • **Completa** las siguientes oraciones formando rimas. ¿Se te ocurre más de una palabra? ¿Qué palabras dan un mayor sentido a la oración? Prueba con otras a ver qué te sale. (Piscina, balón, bicicleta, baloncesto, deportista, ciclista). • **Escribe**, en tu cuaderno, la respuesta a las siguientes preguntas: – ¿Cómo se llama la persona que vigila para que se cumplan las reglas durante las competiciones? – ¿Qué forma tiene un campo de tenis? – ¿Cuántos jugadores constituyen un equipo de fútbol?	• Jugar a palabras cruzadas utilizando vocablos que tengan que ver con el deporte. • Narrar, en el cuaderno, lo que ha sucedido durante un partido o un juego, bien jugado por ellos o bien visto en la televisión. • Representar, mediante gestos, diferentes deportes. – Cada niño/a pensará un deporte y delante de los demás hará los movimientos correspondientes. – Los demás deberán adivinar de qué deporte se trata. – El primero en adivinarlo, propondrá el siguiente deporte.

3.3. Modelos emergentes de organización para la educación inclusiva

La organización, como venimos destacando, constituye un eje de funcionamiento que resulta decisivo para que se cumplan las finalidades educativas de los centros docentes. Ya anticipaba con anterioridad que un diseño curricular flexible es imposible de implementar en un entorno rígido de organización, por lo que es imprescindible abordar el cambio en el marco estructural en el que se mueve y se desarrolla la acción docente. La falta de este cambio está produciendo fuertes disfunciones en la escolaridad obligatoria, pues fuerza a estar en las instituciones educativas a personas de etapas evolutivas complejas, en pleno desarrollo (niños, adolescentes, jóvenes), a las que no incorpora a su proyecto por falta de dinamismo y de participación en el mismo, manteniendo un modelo distante y alejado de los intereses del alumnado.

Si, además de lo complejo de las edades en las que los alumnos se educan obligadamente, le añadimos las diferencias de los mismos, que ya hemos resaltado convenientemente, la tarea educativa se convierte, en determinadas situaciones, en misión imposible. Por ello, tanto en los sistemas desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo, van surgiendo nuevas iniciativas, paradigmas y corrientes de pensamiento que conducen a modelos emergentes de organización (Lorenzo Delgado, 2011), con objeto de cubrir las necesidades que aparecen en la sociedad y que no se atienden adecuadamente con el sistema organizativo tradicional, eminentemente jerarquizado en vertical y horizontal y sin admitir otras variables, imprescindibles en los momentos actuales.

En esta línea, hay que dejar constancia, al menos, de las "nuevas escuelas" (que tienen lugar, a veces y paradójicamente, fuera de la escuela) que responden a organizaciones no previstas por los sistemas convencionales y que surgen como respuestas necesarias para las "nuevas realidades" que estamos viviendo. Sirvan como ejemplo[20]:

- Las comunidades de aprendizaje.
- Las escuelas aceleradas.
- Las escuelas interculturales.
- Las escuelas como espacio de paz.
- Las culturas del cuidado en educación.
- Las ciberescuelas.
- Las ciudades educadoras o la calle como escuela.
- Las aulas hospitalarias.

20. Puede consultarse una amplia bibliografía para profundizar en los modelos organizativos emergentes: Gairín, 1996, 2001; Lorenzo Delgado, 2004, 2011; Bronfenbrenner, 1987; Cano, 2003; Weiss, 2007; Flecha, 1997; Casanova, 2007a; Díaz Aguado, 2002; Bolívar, 2000; Soriano, 2002; Reimers, 2002.

- Los centros educativo-terapéuticos.
- Las universidades corporativas.

Sus denominaciones son elocuentes y en épocas anteriores resultaría incomprensible la necesidad de implementar modelos tales, pues, como también ha quedado expuesto, la educación es parte de la comunidad y sólo se entiende su planteamiento dentro de los componentes que la definen. De este modo responde a las exigencias que plantea la sociedad al individuo para incorporarlo con éxito, en todos los sentidos.

No quiero cerrar estos comentarios sin dejar de afirmar algo obvio: que todos estos modelos organizativos caben en la filosofía y en la práctica de la educación inclusiva. Si no se partiera de los fundamentos inclusivos de la escuela, no tendrían sentido los esfuerzos que se hacen al trabajar y comprometerse en las nuevas ofertas, de todo tipo, que se proponen y se realizan para que la educación llegue a toda la población, cualquiera que sea el lugar de ubicación de esta. Si no se acercan a la escuela o si se marchan de ella, la escuela debe ir adonde estén los niños y los jóvenes, ya sea la calle o el hospital, y desde esa ubicación, la que fuere, intentar formar sujetos integrados personalmente y conectarlos con su entorno próximo o lejano (ahora ya no cuentan las distancias en kilómetros: la tecnología nos acerca) para que su calidad de vida sea satisfactoria y plena, tanto a nivel individual como social, intelectual como emocional.

Capítulo VI
Evaluar la educación inclusiva

1. LA ACTUALIDAD DE LAS EVALUACIONES

Sin lugar a dudas, hay que seguir destacando el papel que juega la evaluación en los sistemas educativos. Pareciera, aunque no sea totalmente cierto, que lo único que importa de la formación de las personas es la calificación que obtienen en sus estudios, con independencia de sus aprendizajes más o menos válidos o inútiles.

Por otro lado, como esta evaluación se lleva a cabo -en la mayoría de los casos- mediante pruebas puntuales o exámenes, al final este control se convierte en el eje de la educación, en el objetivo que hay que conseguir o en la competencia que se debe dominar. Que el alumnado aprenda a resolver pruebas preparadas desde el exterior es una meta que obsesiona, en estos momentos, a muchos responsables de la administración educativa y a muchos directivos de los centros, y que, al fin, está derivando en la transformación -casi nunca positiva- del proceso interno de la enseñanza y del aprendizaje.

Personalmente, soy más partidaria de las evaluaciones internas de las instituciones educativas y de la evaluación de los aprendizajes que puede llevar a cabo el profesorado, porque, en definitiva, los protagonistas de la educación son las comunidades educativas de cada centro, y los alumnos y los maestros en las aulas. Y ahí radica el éxito o el fracaso tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Ahí se logra o no la calidad educativa de la que tanto se habla y que tanto se persigue, no sé si de forma acertada. Creo que, en muchos casos, esa persecución se hace por caminos erróneos, que nunca conducirán a la meta pretendida. Bueno, a veces esa meta está concebida también de manera equivocada, por lo que se ponen en práctica procedimientos de mejora que, según algunos directivos de la educación van a contribuir a superar determinadas situaciones de insuficiencia, y cuando se aplican pruebas externas correctamente elaboradas para valorar las competencias de la población estudiantil, resulta que se ha retrocedido en lo conseguido desde la valoración anterior.

La realidad que en estos momentos vivimos, se traduce en la percepción de recibir una avalancha de evaluaciones externas, autonómicas, nacionales e internacionales, en las que cada una solicita aprendizajes o competencias diferentes en niveles distintos y a las que tenemos que dar gusto, si no queremos que nuestro centro quede el último en el ranking de calidad (?) o que incluso el país quede desprestigiado. El modelo de educación inclusiva que está adoptado, y apuesta por continuar estándolo en el entendimiento de que es el mejor para el futuro personal y social de todos nosotros y que, además, ofrece calidad real de educación para la vida completa de la persona, significa que en la escuela hay alumnos con diferencias de intereses, de origen social, de lengua, de capacidad, de cultura, etc. Por otra parte, algunos niños o adolescentes acaban de llegar a nuestro sistema, es decir, están aprendiendo español, adaptándose a nuevos amigos, a nuevas costumbres, a una nueva vida. Entonces, llega la evaluación externa y si el centro no quiere “bajar de puesto en el ranking”, elimina a esos alumnos de la evaluación, esos alumnos no participan en ella, desaparecen. Unas veces, de forma más o menos autorizada o inculcada legalmente (es decir, por indicación de la Administración correspondiente), y otras sin que nadie se entere.

Esta situación me produce una inquietud importante porque, al fin, el avance de este alumnado no lo evalúa nadie externamente, no se tiene en cuenta para valorar los resultados del centro en su globalidad. Y eso me parece injusto y sesgado en su planteamiento. Si muchos centros y buena parte de la sociedad lo que tienen en cuenta es ese resultado de la evaluación externa, y los alumnos un poco más diferentes por su situación o nivel de aprendizaje quedan excluidos de la misma, a nadie le va a importar especialmente que aprendan más o menos, que avancen en función de sus posibilidades o..., como quieran y puedan, dado que esto no va a repercutir en la “imagen” de la institución, ni se le van a exigir adaptaciones o cambios. O sea, no se va a valorar la educación de todo el alumnado, sino sólo del que debe dar, en principio, respuestas apropiadas a la evaluación que llega.

Desde ese punto de vista, yo creo que hay que proponerse que se evalúe externamente la inclusión, para que esos alumnos y alumnas no queden librados a la buena voluntad de unos pocos y se dé la circunstancia de que no lleguen adonde pueden, porque sus resultados no cuentan socialmente. Este alumnado también puede y debe alcanzar excelentes resultados, si bien considerando su punto de partida y respondiendo a pruebas específicas en función de la meta a la que puede y debe llegar. Como es obvio, en algunos casos no será una evaluación en la que se pase idéntica prueba para todos, pero sí se podrán realizar bloques de pruebas que sean aplicadas convenientemente en los distintos centros. En otros casos, será posible mantener el mismo tipo de prueba y solamente habrá que implementar los recursos oportunos para que determinados alumnos la puedan realizar. Y en otros, únicamente será cuestión de “tiempos” o “espacios” diferentes a los de la mayoría. De ese modo, no tan complejo, se puede mantener la evaluación del conjunto del alumnado de un centro, valorando todo el trabajo que se hace en el mismo por parte de su equipo profesional y de la comunidad

educativa, en su caso. Y esos resultados completos de los alcances de la educación inclusiva, pasarán a englobar la valoración total de la escuela. Y constituirán un mérito específico para la misma, incrementando la puntuación media obtenida, con las ponderaciones que haya que aplicar para evaluar correctamente el mayor esfuerzo docente y el excelente trabajo pedagógico aplicado a la diversidad de su alumnado. Toda la sociedad podrá así conocer y reconocer el trabajo excelente que se lleva a cabo. En muchas ocasiones, conseguir buenos resultados tiene poco mérito, según los alumnos que se tengan y el entorno social en el que se trabaje. El mérito está en conseguir logros equivalentes con estudiantes que se encuentran en situaciones de desventaja..., y que, sin embargo, alcanzan las competencias previstas.

Como, además, las evaluaciones externas deben ser útiles (como todas) para ofrecer datos relacionados tanto con los puntos fuertes de un centro como con sus áreas de mejora, la información que se reciba podrá aplicarse en un plazo razonable de tiempo para avanzar en el camino emprendido hacia la inclusión. Si no hay evaluación externa de la educación inclusiva, se priva a la institución de los resultados obtenidos en relación con otros centros y con el funcionamiento de muchos elementos de su organización, diseño curricular..., o medidas específicas implementadas para la atención inclusiva de todo su alumnado, que podrían mejorar si se dispusiera de ellos.

Si la realidad social nos tiene inmersos en estos avatares evaluativos, evaluemos todo, porque lo que dejemos al margen no se tomará en cuenta, no importará atenderlo o no. Y ese es un riesgo claro que veo en los planteamientos actuales de las evaluaciones, nacionales e internacionales. Que aboguemos por la escuela inclusiva y dejemos fuera de nuestros intereses los rasgos importantes de esa inclusión, es una incoherencia que llevará a desprestigiar el modelo elegido y a segregar educativa, cultural y socialmente al alumnado que, en aras de una mejor formación, estamos acogiendo en estas escuelas.

2. REVISIÓN DE LAS PROPUESTAS SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

A lo largo de los últimos años han ido apareciendo trabajos, más o menos teóricos o aplicados, relacionados con la realización de evaluaciones que apoyen la implementación de la educación inclusiva. Se han publicado como estudios, experiencias o investigaciones llevados a cabo en diferentes ámbitos (Murillo, 2003; Duk Homad y Narvarte Equiluz, 2008; Iglesias, 2009; Lledó y Arnáiz, 2010, etc.), si bien voy a destacar el *Index for Inclusión* o *Índice para la inclusión* (en adelante, *Index*), de Booth y Ainscow (2000), por el rigor y la comprensividad de su planteamiento, que ayuda a evaluar, por supuesto, pero también -como suele ser habitual- sirve de guía de trabajo para la comunidad educativa que apuesta por este modelo educativo, al mostrar múltiples indicadores que ofrecen caminos o pautas para avanzar en la línea propuesta. Como afirma Ainscow, el *Index* pretende apoyar a los centros a conocer en qué lugar

o momento están en relación con su proceso de inclusión y con respecto a la exclusión, de manera que sea posible avanzar tanto teórica como prácticamente. Evidentemente, con el instrumento de trabajo ofrecido, el conjunto de la comunidad educativa puede revisar (supervisar) cómo se está llevando a la práctica lo previsto, y colaborar en el desarrollo de nuevas políticas para mejorar la escuela, referidas a las dimensiones e indicadores que se han seleccionado en el *Índice* al que aludimos.

La aplicación del *Index* supone un proceso de evaluación interna de los centros, en el que deben participar todos los sectores que intervienen en ellos, dado que uno de los factores importantes de lo que propone es el convertir las escuelas en comunidades colaborativas que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación para todos.

El proceso de trabajo con el *Index* se plantea en cinco fases:

1. Inicio del proceso del *Index.*
2. Análisis del centro educativo.
3. Elaboración de un plan de mejora escolar con orientación inclusiva.
4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora.
5. Evaluación del proceso del *Index.*

Como se puede comprobar, resulta ser una propuesta cíclica que, cuando finaliza un primer intento de implementación se evalúa para volver a comenzar con nuevas mejoras, en función de los resultados constatados durante el proceso y al final del mismo. Implica un compromiso por parte de toda la comunidad educativa y una reflexión permanente sobre el trabajo inclusivo que se lleva a cabo, de manera que la mejora debe resultar progresiva y continua, que, al fin, son las virtualidades que se consiguen con la aplicación de la evaluación con un enfoque eminentemente formativo.

Propone el *Index* tres dimensiones para trabajar y evaluar:

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Con esta dimensión se pretende la creación y organización de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todos sus miembros son valorados; estas altas expectativas sobre cada persona de la comunidad constituyen el fundamento para que se alcancen mayores niveles de logro. Se desarrollarán, por tanto, valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, estudiantes, familias..., para transmitirlos a los nuevos integrantes de la comunidad educativa. Esta cultura será la que derive en las decisiones relacionadas con las políticas educativas de la escuela y en los procedimientos del quehacer diario. El aprendizaje se basa, igualmente, en el proceso continuo de innovación en el que la institución está inmersa. La dimensión A presenta, a su vez, dos secciones: 1) Construir comunidad; y 2) Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende que la educación inclusiva se encuentre en el centro del proceso de innovación, impregnando todas las decisiones que se adoptan para que mejore el aprendizaje y participen todos los estudiantes. El "apoyo" se define como cualquier actividad que incrementa la capacidad del centro para atender a la diversidad de sus alumnos. El conjunto de las modalidades de apoyo se enfocan hacia el desarrollo del alumnado. La dimensión B se desagrega en dos secciones: 1) Desarrollar una escuela para todos; y 2) Organizar la atención a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

A través de esta dimensión, la cultura y las políticas inclusivas deben reflejarse en las prácticas del centro, es decir, en las actividades del aula y en las extraescolares, de manera que el alumnado se encuentre motivado para el aprendizaje y se reconozca la experiencia de los estudiantes fuera del propio centro. El profesorado debe movilizar tanto los recursos del centro como los de la comunidad local en la que se ubica. La dimensión C contiene dos secciones: 1) Orquestar el proceso de aprendizaje, y 2) Movilizar recursos.

En cada una de las secciones citadas aparecen varios indicadores para evaluar el estado de la situación del centro, de manera que se favorezca la reflexión y la toma de decisiones para la mejora. Y a partir de cada indicador, se ofrecen varias preguntas que facilitan su evaluación adecuada. Incluyo dos ejemplos como muestra, que pueden servir para valorar si el instrumento que examinamos resultará útil en una determinada institución educativa.

En la dimensión C, sección 1 (Orquestar el proceso de aprendizaje) aparecen, entre otros, estos dos indicadores:

C.1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.7 La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

Para la valoración del indicador C.1.6 se plantean, entre otras muchas, estas dos preguntas:

- ¿Reflejan los informes de evaluación los logros de los estudiantes en todas sus habilidades y conocimientos, como en las lenguas conocidas, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?
- ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes del centro?

Para la valoración del indicador C.1.7 se plantean, como ejemplo, estas dos preguntas:

- ¿Hay procedimientos claros, entendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?
- ¿Reconoce todo el profesorado que sería injusto que no prestaran atención por igual a varones y mujeres?

Sirvan estos ejemplos como pauta del trabajo que se propone en el *Index*, el cual deja abierta la posibilidad para plantear otras muchas cuestiones por parte de cada comunidad educativa, de manera que se ajuste lo mejor posible a las características del contexto en el que se vaya a desarrollar.

Otra propuesta que quiero dejar recogida en estas páginas, relacionada con el desarrollo de indicadores sobre la evaluación inclusiva en Europa, es la elaborada a través de la **Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales** (2009). En este trabajo participaron veintitrés países europeos, con objeto de desarrollar una metodología para determinar indicadores nacionales y extrapolables al ámbito de Europa. Formulados estos indicadores, es posible la comparación constructiva y el aprendizaje mutuo entre los países para avanzar, así, en la implementación de la educación inclusiva.

En principio, se seleccionaron catorce áreas importantes para evaluar, que luego quedaron reducidas a las tres consideradas como más significativas: Área de Legislación, Área de Participación y Área de Financiación. En cada una de estas áreas, se señalaron algunos requisitos: seis para el área de legislación, cuatro para la de participación y cuatro para la de financiación. A partir de esos requisitos, se marcan los indicadores que permiten evaluarlos. Como en el caso anterior, expongo dos ejemplos para que se entienda mejor el procedimiento propuesto y se comprenda su viabilidad y eficacia para el objetivo pretendido.

El requisito 4 del área de legislación, dice: “La legislación educativa se encamina hacia la calidad de la formación y la profesionalización de los docentes, los psicólogos, el personal no docente, etc., con especial atención a la diversidad” (2009: 27). Para evaluar este requisito se proponen cinco indicadores, entre los cuales destaco dos como ejemplo:

- “Se apoya a los docentes y a otros profesionales para que desarrollen sus conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la inclusión, de modo que estén preparados para atender todas las necesidades del alumnado/estudiantes en la enseñanza ordinaria”.
- “Los docentes planifican, enseñan y evalúan en grupo” (2009: 29).

El requisito 2 del área de la participación señala: “Pautas en el currículum nacional, si lo hay, que faciliten la inclusión de todo el alumnado/estudiantes” (2009: 27). Para evaluar el requisito, aparecen dos indicadores:

- "Se establecen normas para adaptar el currículum a las necesidades educativas individuales".
- "Se establecen normas para que los currículos atiendan a las necesidades de la vida cotidiana del alumnado/estudiantes y no solo de la académica" (2009: 32).

El carácter de esta segunda propuesta es más genérico, más dirigido a políticas nacionales en general, menos aplicable directamente a los centros educativos. Para poder realizar su implementación práctica, será necesario formular otros muchos indicadores, de carácter más relacionado directamente con la educación inclusiva, de manera que sea posible constatar hasta qué punto el proceso inclusivo se desarrolla positivamente y cuáles son sus resultados efectivos.

3. PROPUESTA PARA EVALUAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL

Estamos considerando, a lo largo de este texto, que el diseño curricular es el eje sobre el que gira la educación institucional, pues en él se deben hacer realidad los principios básicos y metas de la educación que propone, en cada época histórica, la sociedad. Por lo tanto, es en ese diseño tanto a nivel nacional como a nivel escolar, en el que habrán de tenerse en cuenta y recogerse las fórmulas para que la educación inclusiva se lleve a la práctica. Es decir, que el diseño universal para el aprendizaje tendrá que reflejarse en toda la organización y currículum de los centros docentes, con las consecuencias derivadas de sus principios en cuanto a las exigencias de trabajo colaborativo del profesorado y de la creación de comunidades de aprendizaje en las que todos contribuyan al desarrollo de culturas inclusivas que ofrezcan una educación coherente para la sociedad inclusiva que se persigue. El niño se encuentra en el centro de la acción. Como plasma el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (1996) en *The Whãriki* (currículo para la atención y educación de la primera infancia), los niños son "el depósito de las enseñanzas de ayer, la mejora de los sueños de hoy y la encarnación de las aspiraciones para mañana" (citado en Carr y Rameka, 2010). Para que se cumplan esos sueños y esas aspiraciones, la sociedad inclusiva debe ser un hecho cierto, que se alcanzará mediante el compromiso de todos con una educación que asuma el respeto a cada persona.

Por lo tanto, comienzo con la propuesta de una evaluación del diseño curricular inclusivo, que contiene indicadores formulados pensando en el diseño universal para el aprendizaje y los ajustes razonables que se proponen en la Convención de la ONU del 2006, ya citada, si bien con alguna advertencia general acerca del planteamiento evaluativo que sigue.

3.1. Los indicadores de calidad para la educación inclusiva

En primer lugar, comienzo con una definición del indicador, especialmente utilizado en educación, entendiéndolo como "la descripción de una situación, factor o compo-

nente educativo en su estado óptimo de funcionamiento...” (Casanova, 2004: 86); en este sentido, casi podría coincidir con la definición de algunos objetivos específicos que se pretenden lograr con una acción determinada, ya que hablamos de situación máxima en su consecución. Y eso es, exactamente, lo que definen los objetivos: el estado al que deseamos llegar después del proceso de educación inclusiva, después de un aprendizaje universal, en nuestro caso. No obstante, los indicadores resultarían ser, en este camino, los pasos o escalones intermedios que deben irse superando y consiguiendo, de manera que van “indicando” (como su misma denominación señala) si se avanza o no en la consecución del objetivo planteado. Son, así, objetivos más precisos, más evaluables que muchos de los objetivos que pretendemos (lo que ya ha quedado claro en páginas anteriores) y, precisamente por ello, permiten orientar, de forma progresiva, la actuación del docente y de todos cuantos participen en la comunidad inclusiva.

Al considerar los indicadores como “pasos parciales” y paulatinos, graduales, para lograr una meta planteada, no se puede hacer referencia a indicadores aislados, que si se cumplen está lograda la meta. No. Hay que formular y establecer “sistemas de indicadores”, es decir, un conjunto de requisitos que deben ser cumplidos satisfactoriamente para decidir si una meta se ha alcanzado o no. No basta con que se cumpla uno, dos o cinco. Hasta no ajustar el funcionamiento de un diseño, de la práctica en el aula, de la organización del centro o de la participación de la comunidad, a todos los indicadores señalados como necesarios, no se habrá conseguido el modelo que se proponía. Por ello, a continuación se presenta un buen número de indicadores para la evaluación de diferentes propuestas institucionales, en principio relacionadas con el diseño curricular, como pauta de los que se pueden seleccionar en cada centro. Es cada institución la que debe formular sus propios indicadores, ajustados a las prioridades que se marque para lograr la mejora en el camino hacia la inclusión elegida.

El disponer de este sistema de indicadores favorece, además, la evaluación formativa y el progreso continuo, porque no se nos informa solamente con un número, sino que se nos va señalando lo que hemos logrado bien o muy bien y lo que no hemos conseguido en absoluto o parcialmente. Con estos datos, somos conscientes en cada momento de las áreas de mejora que debemos reforzar, es decir, del camino por el que seguir avanzando para llegar a cumplir las “aspiraciones de mañana”, superando baches, curvas y hasta desvíos.

Otra ventaja adicional de contar con el sistema de indicadores dentro de un registro adecuado para su valoración, es que, en definitiva, constituye una guía de trabajo para todo docente, directivo, miembro de la comunidad, político, etc., pues si se va avanzando en la consecución de cada uno de los indicadores propuestos, se conseguirá, al fin, la meta deseada.

Son muchas las virtualidades y las ventajas que ofrece un planteamiento evaluativo correcto, que permita trabajar con seguridad en la educación inclusiva, en la que un paso atrás puede costar años de recuperación. No debemos permitirnos ni un paso atrás en educación, y menos aún en las metas inclusivas que nos proponemos.

Antes de presentar los documentos aludidos para la evaluación, quiero señalar algunas de las características que deben reunir los indicadores, dado que los que aparecerán más adelante son solamente una muestra, puesto que será cada institución la que tendrá que marcar los suyos propios, y, para ello, hay que tener en cuenta estas características ya anunciadas (Casanova, 2004: 90):

a) Relevancia, para que los aprendizajes o funciones que reflejen resulten los más importantes y significativos para las metas que se pretenden.

b) Claridad, para que sean fácilmente comprensibles y, en consecuencia, evaluables.

c) Concreción, eliminando todo tipo de ambigüedades y haciendo referencia a funciones o aprendizajes unívocos en su formulación; de lo contrario, al evaluar será confuso el resultado por no saberse con certeza a qué aprendizaje o función (de los varios incluidos en el indicador) se hace alusión, salvo que fuera idéntico resultado y evaluación para todos.

d) Operatividad, para que sea posible valorarlos directamente, sin necesidad de acudir a otros complementarios que permitan su evaluación real.

Por otra parte, al formular indicadores será preciso tener en cuenta:

a) La normativa de educación vigente (nacional e internacional) en el momento de su concreción, pues constituye el marco obligado y general para el conjunto de la población escolar y del sistema educativo.

b) Las aportaciones y últimos avances en psicología, pedagogía..., de todas las ciencias relacionadas con la educación o que, de modo más o menos directo, se incluyen en ella.

c) La experiencia profesional del equipo de profesorado o de expertos que los formula.

d) Los requerimientos planteados por la sociedad, por la comunidad educativa y por su entorno.

e) Las exigencias sociales del contexto (sin olvidar el mundo globalizado en el que ya vivimos).

f) Las aspiraciones educativas de carácter general que se pretenden lograr (competencias, objetivos, inclusividad) y que deben estar presentes, de modo permanente, para marcar la meta de llegada.

3.2. La evaluación del diseño curricular inclusivo

Todo diseño curricular tiene varios planos en su concreción, en función del ámbito al que se dirige. La Administración nacional lo elabora para el conjunto del Estado, mientras que una Comunidad Autónoma lo concreta para las características de su territorio y un centro docente lo desarrolla, de forma mucho más específica, para la población que atiende en el entorno donde se ubica, contando, además, con el conjunto de la comunidad educativa y las exigencias de la educación inclusiva que se pretende.

Igualmente, el diseño del currículum adopta diferentes denominaciones, también en función del sector al que se dedicará su implantación. Desde "enseñanzas mínimas" para el conjunto del Estado Español, de carácter obligado para todas las Comunidades Autónomas, pasando por la propuesta de currículum que debe realizar cada centro adaptando la norma general de su Comunidad Autónoma, hasta la programación didáctica de un área o materia o las unidades didácticas en que esta se desglosa para su puesta en práctica...; todo ello conforma diseños curriculares con distintas características. Sus elementos coinciden en la mayor parte de los casos, pero no así la extensión, concreción y detalle de cada uno de ellos. La unidad didáctica contiene todos los elementos especificados hasta el más mínimo detalle (actividades, recursos, estrategias metodológicas, registros de evaluación, competencias y objetivos específicos, contenidos desarrollados en toda la extensión requerida...) y, en cambio, no hace referencia a las finalidades de la educación, ni a las competencias básicas generales, ni a los objetivos generales de la etapa o del área, por ejemplo (aunque los tenga como referente obligado). Por el contrario, una norma que establezca las enseñanzas mínimas para la nación, define las competencias básicas, los objetivos generales de las etapas educativas, los objetivos generales de cada área curricular, enumera los contenidos para cada curso o ciclo y regula los criterios de evaluación. Además, puede ofrecer unas orientaciones metodológicas y las bases para que la evaluación permita la movilidad de los estudiantes por el conjunto del Estado, pero todo ello sin detallar las singularidades necesarias para cada territorio o cada centro; mucho menos, para las unidades didácticas en que estos diseños de carácter genérico se convierten, por exigencia de la práctica diaria en el aula.

Por lo tanto, hay que cuidar especialmente que desde un diseño curricular general hasta la unidad didáctica del aula, se recojan indicadores que favorezcan la educación inclusiva y que apoyen su práctica. Dado que, como ya ha quedado de manifiesto, los registros que se elaboran para la evaluación resultan ser unas excelentes guías de trabajo para el docente, es muy importante que los indicadores formulados en ellos plasmen los datos o aprendizajes perseguidos por los diseños de currículum; de este modo, el docente no tiene más que seguirlos para no distraer su tarea de los objetivos propuestos.

Dentro del diseño curricular, destaco especialmente la importancia de la evaluación de los aprendizajes, puesto que si se organiza un sistema educativo en la sociedad es

con el objetivo primero y prioritario de que todos los alumnos y alumnas (diseño universal) alcancen una formación del máximo nivel posible y, en consecuencia, se hace imprescindible implementar una evaluación que la favorezca y que ponga todas sus virtualidades al servicio de esta finalidad.

A continuación aparece una serie de indicadores válidos para la valoración del diseño curricular en diferentes fases, considerado de modo genérico, es decir, aplicable a cualquier nivel de concreción del mismo. Si bien, algunos elementos como puedan ser las actividades y los recursos didácticos (como parte de las estrategias metodológicas) habrá que precisarlos de forma más detallada en el momento de desarrollar y valorar las programaciones o las unidades didácticas, como ya comentamos antes. Ahora se trata de señalar los elementos básicos, su presencia, su modelo de conceptualización, la relación entre estos elementos, la función que se requiere de ellos, etc., con la intencionalidad prioritaria de que este currículum favorezca la educación inclusiva, por tanto sin segregar a ningún alumno del mismo por razón alguna. Con la cumplimentación de los indicadores que se presentan puede valorarse hasta qué punto se ajusta el trabajo que se realiza o que ya se ha realizado con el modelo de currículum que se va a implementar o que ya se está aplicando desde hace algún tiempo, ofreciendo la posibilidad de añadir o eliminar los indicadores que no resulten pertinentes. Si se cuenta con los indicadores apropiados, y estos se tienen en cuenta durante el proceso de aprendizaje, está asegurada buena parte del éxito en la actuación, lo que resulta destacable cuando se inicia una etapa de cambio, de innovación, hacia la inclusión educativa. Evita errores o fallos, que siempre recaen en los educandos y en la sociedad, desalentando además a los docentes. Si se produjera una disfunción, también permite detectarla, al igual que los puntos fuertes de la aplicación, promoviendo así su cambio o refuerzo y corroboración en prácticas futuras.

Cuando es la Administración de un país o, en nuestro caso, cuando la Comisión Europea promueve un diseño curricular de determinadas características o con determinados requisitos imprescindibles, este sirve como marco para las propuestas curriculares de los Estados miembros, de los centros y de las aulas. Y esa es su principal importancia: que constituirá la referencia obligada para toda la población de un país o, incluso, de una conjunción de países. Si, además, esta propuesta básica e inicial, contempla los principios del diseño universal para el aprendizaje, habremos dado pasos de gigante para lograr la educación inclusiva en nuestras aulas.

Indicadores para la evaluación del diseño curricular

1. Está elaborado por los equipos docentes conocedores del contexto en el que se llevará a cabo su futura implementación.
2. Existe una coordinación efectiva para la realización del diseño curricular.
3. Se elabora por equipos de expertos en distintas áreas o materias.
4. Todos los autores respetan unas pautas comunes para la elaboración.

5. Se realizan puestas en común de los diversos equipos para unificar los criterios necesarios.

6. Se han decidido las competencias básicas que se deben alcanzar en cada etapa del sistema educativo obligatorio.

7. Se han formulado objetivos generales para el sistema educativo.

8. Se han formulado objetivos generales para cada una de las etapas educativas.

9. Son coherentes los objetivos generales de las etapas educativas con las competencias básicas que se pretenden.

10. Son coherentes los objetivos generales del sistema con los de las etapas educativas.

11. Los objetivos de las etapas educativas contribuyen a adquirir las competencias básicas propuestas por el sistema.

12. Los objetivos de las etapas educativas contribuyen a lograr los objetivos propuestos por el sistema.

13. Se proponen objetivos generales para las diferentes áreas del currículum.

14. Los objetivos generales son integrados, en su caso, y no responden a áreas o materias curriculares por separado.

15. Se tienen en cuenta los objetivos cuando se seleccionan los contenidos.

16. Los contenidos seleccionados responden a las exigencias de los objetivos.

17. Hay contenidos suficientes para alcanzar los objetivos propuestos.

18. Se consideran los diferentes tipos de contenidos:

- Conceptos
- Procedimientos
- Actitudes

19. Los contenidos son coherentes con la propuesta de objetivos.

20. Los contenidos son coherentes con la propuesta de competencias realizada.

21. Se tiene en cuenta el planteamiento transversal de determinados contenidos.

22. Los contenidos suponen una selección apropiada en función de los saberes actuales en los distintos campos científicos.

23. Aparecen propuestas de contenidos con niveles diversificados de dificultad, para atender a los diferentes alumnos.

24. Aparecen propuestas de contenidos diversificados, para atender a los diferentes intereses o motivaciones del alumnado.

25. Los contenidos seleccionados para las distintas etapas educativas presentan coherencia vertical.

26. Se presentan contenidos de carácter obligatorio y de carácter opcional.

27. Los contenidos obligatorios son los básicos para que los alumnos y alumnas puedan avanzar sin dificultad en los niveles siguientes.

28. Se plantea el modelo de evaluación en función de las competencias y los objetivos propuestos, teniendo en cuenta los contenidos seleccionados y trabajados por cada alumno.

29. Se aplica un modelo de evaluación formativa, que contribuye al logro de competencias y de objetivos y a la adquisición de los contenidos apropiados.

30. La evaluación es adecuada para la mejora permanente de:

- Las competencias del alumnado
- El modelo de enseñanza del profesorado
- Las estrategias metodológicas
- El diseño del currículum elaborado
- La atención a la diversidad del alumnado
- La adecuación del sistema al alumno y a la alumna

31. Se proponen técnicas concretas de obtención de datos, adecuadas para llevar a cabo el modelo de evaluación elegido.

32. Se proponen instrumentos apropiados y diversos para el registro de los datos obtenidos mediante las técnicas seleccionadas.

33. Se consideran diferentes tipos de evaluación para conseguir un modelo apropiado a la etapa educativa en que se aplica.

34. El modelo de evaluación no intenta homogeneizar a la población escolar, sino que favorece sus diferencias positivas.

35. Se ofrece una propuesta de estrategias metodológicas que responde a las características del modelo curricular adoptado.

36. La metodología se ajusta a las necesidades de aprendizaje del alumnado en la sociedad actual.

37. La metodología es coherente con las competencias básicas seleccionadas, temporalizadas y secuenciadas para cada etapa.

38. La metodología es coherente con los objetivos propuestos.

39. La metodología responde a las exigencias de los contenidos de las diferentes áreas o materias de las etapas educativas.

40. La metodología atiende a la diversidad del alumnado, mediante la utilización de distintos tipos de estrategias, en función de las características del alumnado:

a) Estilo cognitivo
b) Ritmo de aprendizaje
c) Intereses

d) Capacidad

e) Contexto social

f) Situación de historia escolar

41. La metodología incorpora la tipología general de actividades para el currículum propuesto.

42. La metodología contiene propuestas generales de recursos didácticos apropiados en la sociedad actual.

43. La metodología incluye recursos variados para satisfacer las diferentes necesidades del alumnado

- De intereses
- De capacidades
- De accesibilidad
- De ritmo de aprendizaje
- De estilos cognitivos

44. El diseño curricular se considera suficientemente planificado.

45. El diseño curricular tiene en cuenta la autonomía de los centros y deja espacios para la toma de decisiones de/en los mismos.

46. El diseño curricular garantiza la coherencia entre todos sus elementos.

47. El diseño curricular muestra coherencia con la realidad de funcionamiento en el centro.

48. El diseño curricular presenta coherencia externa con la realidad del entorno.

49. El diseño curricular tiene coherencia externa con las intenciones educativas de las familias.

50. El diseño curricular deja constancia de la posibilidad de cambiar determinados elementos en función de la rápida evolución social.

51. El diseño curricular es lo suficientemente flexible como para asumir las modificaciones necesarias de acuerdo con los cambios del alumnado y del contexto.

52. El diseño curricular está sistematizado.

53. El diseño curricular es democrático:

- En su elaboración
- En sus objetivos
- En sus contenidos
- En su práctica
- En su evaluación

54. El diseño curricular tiene en cuenta la igualdad de derechos de la mujer respecto del hombre.

55. El diseño curricular considera las diferencias del conjunto del alumnado.

56. El diseño curricular es funcional en el contexto de la sociedad actual.

57. El diseño curricular tiene como eje de desarrollo la realidad de la escuela.

58. El diseño curricular relaciona su implementación con el entorno.

59. El diseño curricular se considera ecológico o adaptado a la vida.

60. Se plantea un diseño curricular común para las etapas educativas obligatorias, que avale la calidad de la educación para todos.

61. Se plantea un diseño curricular que garantiza la equidad educativa para todos.

62. Se plantea un diseño curricular diversificado, para responder a las diferentes necesidades de los alumnos.

63. El diseño curricular presenta un planteamiento:

- Integrado
- Globalizado
- Interdisciplinar
- Disciplinar

64. El diseño curricular contempla las diversas culturas que conviven en el mismo contexto.

65. El diseño curricular hace propuestas específicas para el desarrollo intercultural de la población.

66. El diseño curricular se constituye en el eje de todas las actuaciones de la institución docente.

67. El diseño curricular, en definitiva, garantiza la calidad y la equidad conjuntas con su puesta en práctica.

Estos indicadores (al igual que los que aparecen para la evaluación de los diseños siguientes) pueden plasmarse por escrito en una escala de valoración en la que pueda ser matizado y reflejado su grado de consecución, y expresado con diferente terminología: Sí, Casi siempre, Casi nunca, No. // Conseguido, Avanzando en su logro, Comenzado en el trabajo, No considerado. A continuación aparece un modelo de escala de valoración (figura 16), como pauta de trabajo y muestra de lo expuesto.

Figura 16: Modelo de escala de valoración

Indicadores	Sí	Casi siempre	Casi nunca	No
Se aplica un modelo de evaluación formativa, que contribuye al logro de competencias y objetivos y a la adquisición de los contenidos apropiados.				
Se consideran diferentes tipos de evaluación para conseguir un modelo apropiado a la etapa educativa en que se aplica.				
El modelo de evaluación no intenta homogeneizar a la población escolar, sino que favorece sus diferencias positivas.				
La metodología se ajusta a las necesidades de aprendizaje del alumnado en la sociedad actual.				

3.3. Evaluación de la propuesta de currículum para un centro docente inclusivo

Tras el diseño curricular general, que en principio es elaborado desde la Administración o por algún grupo de expertos, los centros deben concretarlo para la realidad de su población y de su contexto territorial, pues hay decisiones que sólo se pueden tomar en función de las peculiaridades específicas, tanto del entorno como del alumnado. Peculiaridades que, por otro lado, son cambiantes y exigen modificaciones en tiempos no excesivamente largos y que hay que adoptarlas sobre la realidad de cada día y por los responsables directos de la actuación educativa. Si el centro ha optado como prioridad por la educación inclusiva, tendrá que poner especial énfasis en los indicadores que la garanticen, y, posiblemente, evaluar con interés preferente esos indicadores.

La diferencia fundamental con la propuesta anterior consiste en las obligadas referencias que habrá que hacer ahora al resto de documentos institucionales del centro, a la participación expresa del profesorado y de toda la comunidad educativa (familias, personal no docente, municipios, alumnado, etc.) en los elementos que puedan afectarles, y a la idiosincrasia específica del contexto escolar y social donde debe implementarse. Insistiendo en el comentario anterior, si se destaca la aplicación de un modelo de educación inclusiva, habrá que ampliar o reforzar los indicadores relacionados y especialmente importantes para conseguirlo. Por lo tanto, es un documento más concreto que contextualiza los indicadores generales en una realidad singular, aunque sin llegar todavía al detalle de una programación didáctica o, más aún, de una unidad

didáctica. Otra diferencia importante es que la propuesta se elabora para cada una de las etapas educativas que se desarrollan en el centro: educación infantil, educación primaria, educación secundaria (en sus diferentes tramos o modalidades). Cada etapa cuenta con su propuesta y el proyecto o propuesta curricular de todo el centro estará constituido por el conjunto de propuestas parciales de etapa, que habrán de guardar la coherencia necesaria entre sí para garantizar una educación cohesionada en su alumnado, tanto vertical como horizontalmente, y en el planteamiento general de principios, como es el de la educación inclusiva; es decir: opciones metodológicas semejantes, modelo de evaluación básico que ayude al enfoque de la actividad escolar, coherencia vertical de objetivos y contenidos, etc.

A continuación aparecen los posibles indicadores para evaluar la propuesta de currículum para una etapa educativa que, como siempre, será imprescindible modificar para adaptarlos a cada entorno (educativo, territorial y social).

Indicadores para evaluar la propuesta curricular inclusiva de las etapas educativas implementadas en un centro docente

a) Proceso de elaboración

1. Se está elaborando con la participación de todo el profesorado de la etapa.
2. Se elabora a partir de:

- La propuesta de los equipos o departamentos de trabajo.
- La propuesta de una comisión o de coordinadores seleccionados

3. Se toman las decisiones por acuerdo de la mayoría del profesorado.
4. Se tienen en cuenta documentos anteriores con los que se trabajaba en el centro.
5. El trabajo que se desarrolla es percibido como importante para la actualización permanente del profesorado.
6. La elaboración y aplicación de la propuesta curricular se considera esencial para la oferta de una educación inclusiva y de calidad en el centro.
7. La propuesta se concibe y se asume como el eje de actuación del profesorado de la etapa a la que se dirige.
8. La propuesta se está realizando después de definir los principios establecidos en el proyecto educativo del centro.
9. La propuesta se elabora después de concretar las características a las que debe responder.
10. Se tienen en cuenta las normas legales que regulan el diseño curricular para las instituciones educativas.

b) Formalización escrita

Cuestiones generales

1. Se desarrollan los principios contenidos en el proyecto educativo del centro.
2. Se tienen en cuenta las normas de convivencia del centro, facilitando su práctica habitual.
3. Se ha considerado como un documento profesional que complementa el resto de la actuación educativa del centro.
4. Se ha dado a conocer a todos los sectores de la comunidad educativa:

- Profesorado
- Alumnado
- Familias
- Personal no docente.
- Ayuntamiento
- Otros

5. La propuesta curricular es asumida por todos los sectores de la comunidad educativa:

- Profesorado
- Alumnado
- Familias
- Personal no docente
- Ayuntamiento
- Otros

6. Es consecuente con las expectativas de la comunidad educativa.
7. Se prevén los mecanismos adecuados para su adaptación o ajuste a lo largo de cada curso o ciclo.
8. Se prevé la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen:

- De refuerzo
- De ampliación

9. Se incluyen, en su caso, otras pautas de diversificación curricular para el alumnado, en función de:

- Sus intereses
- Sus capacidades

- Su estilo cognitivo
- Su ritmo de aprendizaje

10. Hay coherencia entre el conjunto de todos sus elementos:

- Entre competencias y objetivos
- Entre objetivos y contenidos
- Entre objetivos y estrategias metodológicas
- Entre metodología y evaluación
- Entre objetivos y evaluación

11. La propuesta curricular incorpora como componentes en sus elementos:

- Interculturalidad
- Igualdad de oportunidades para toda la población escolar
- Equidad
- Transversalidad
- Atención a la diversidad

12. La propuesta es sistemática.
13. La propuesta está planificada.
14. La propuesta es integrada, en su caso.
15. La propuesta está organizada por áreas o materias curriculares.
16. La propuesta es democrática:

- En su elaboración.
- En sus objetivos.
- En sus contenidos.

17. La propuesta es ecológica.
18. La propuesta es funcional.
19. La propuesta facilita la relación de la escuela con el entorno.
20. La propuesta cohesiona todas las actividades educativas del centro.

Competencias

1. Están definidas las competencias que el alumnado debe adquirir a lo largo de la etapa.

2. Está secuenciada la gradación de competencias para cada ciclo o curso escolar.

3. Cada competencia se puede alcanzar mediante el trabajo en todas las áreas o materias.

4. Todas las áreas o materias curriculares contribuyen a alcanzar todas las competencias.

5. Se han elaborado registros adecuados para realizar la evaluación de competencias con carácter formativo y continuo.

6. Las competencias constituyen el referente para la evaluación del alumnado.

7. Las competencias constituyen el referente para la promoción del alumnado.

8. Se especifican diferentes grados de logro en cada competencia, de acuerdo con las características de los alumnos y alumnas:

- Capacidades
- Talentos
- Estilos cognitivos
- Ritmos de aprendizaje
- Dificultades de aprendizaje
- Dominio del idioma
- Contexto social
- Intereses personales
- Otras

Objetivos

1. Se señalan los objetivos generales de la etapa para el centro en el que se implementa.

2. Los objetivos están formulados como las competencias que debe dominar el alumnado.

3. Los objetivos están secuenciados para los ciclos o cursos de los que consta la etapa.

4. Se formulan los objetivos para cada área o materia curricular.

5. Se formulan los objetivos de modo integrado para el conjunto de las áreas o materias.

6. Los objetivos de cada área o materia están secuenciados para los cursos o ciclos de la etapa.

7. Los objetivos generales de las áreas son coherentes con los objetivos generales de la etapa.

8. Se recogen todos los objetivos básicos establecidos legalmente.

Contenidos

1. La selección de contenidos está en función de los objetivos que se deben alcanzar.

2. Se proponen contenidos básicos para todos los objetivos.

3. Se proponen contenidos diversos, para atender los intereses del alumnado.

4. Se proponen contenidos diversificados para atender a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

5. Aparece todo tipo de contenidos:

- Conceptos
- Procedimientos
- Actitudes

6. Los contenidos contribuyen a la adquisición de competencias por parte del alumnado.

7. Los contenidos favorecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado.

8. Se reflejan todos los contenidos que deben trabajarse en la etapa.

9. Los contenidos se presentan secuenciados por áreas para cada ciclo o curso de la etapa.

10. Los contenidos se presentan secuenciados de modo interrelacionado, en su caso, para cada curso o ciclo de la etapa.

11. Los contenidos mantienen la coherencia vertical:

- Entre los ciclos/cursos de la misma etapa
- Con la etapa anterior
- Con la etapa posterior

12. Los contenidos mantienen la coherencia horizontal entre todas las áreas.

13. Los contenidos se relacionan con el contexto de la escuela, resultando funcionales para el alumnado.

14. Los contenidos son significativos para el alumnado, pues se basan en sus conocimientos previos.

15. Se ofrecen contenidos suficientes como para adecuarlos a las distintas características del alumnado.

16. Hay contenidos opcionales que permiten elecciones de distintos itinerarios.

17. Los contenidos transversales se reflejan en las áreas o materias curriculares.

18. Se plasman todos los contenidos básicos obligatorios, desde el punto de vista legal.

Evaluación

1. El modelo de evaluación es coherente con las finalidades educativas de la etapa.

2. La evaluación permite ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Se reflejan pautas generales, para todo el profesorado, destinadas a la evaluación de aprendizajes.

4. Se incluyen pautas generales para la evaluación de la enseñanza.

5. Se contempla la posibilidad de llevar a cabo:

- La autoevaluación
- La coevaluación
- La heteroevaluación

6. El modelo de evaluación colabora en la consecución de los objetivos educativos.

7. El modelo de evaluación favorece la adquisición de las competencias básicas.

8. El modelo de evaluación favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el alumnado.

9. El modelo de evaluación favorece la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas por parte del profesorado.

10. Se formulan criterios de evaluación generales para la promoción del alumnado.

11. Se formulan criterios de evaluación para las áreas o materias curriculares.

12. Los criterios de evaluación están secuenciados:

- Para las áreas o materias
- Para la promoción

13. Se establecen procedimientos de evaluación para toda la etapa educativa.

14. Los procedimientos de evaluación contemplan diferentes estrategias para atender a la diversidad del alumnado.

15. Los procedimientos disponen de distintos indicadores de aprendizaje, con objeto de respetar las diferencias del alumnado.

16. Está fijado un modelo de informe básico para las familias.

17. Se regulan los principios para la evaluación de la propia propuesta curricular de la etapa.

Estrategias metodológicas

1. Se formulan principios metodológicos para la etapa educativa en su conjunto.

2. La metodología responde y facilita la evaluación de las competencias básicas conseguidas por el alumnado.

3. Se establece una tipología de actividades diversificada, de carácter general, para aplicar en todas las áreas o materias.

4. Se proponen estrategias metodológicas que permiten el desarrollo de estrategias de aprendizaje consecuentes.

5. Metodología y evaluación están contempladas de forma coherente.

6. Las estrategias metodológicas propuestas son lo suficientemente variadas como para facilitar la atención a la diversidad del alumnado.

7. Se proponen recursos didácticos apropiados para trabajar los contenidos seleccionados.

8. Los recursos didácticos son coherentes con las opciones metodológicas tomadas.

9. Los recursos didácticos resultan apropiados para la realización de la tipología de actividades propuesta.

10. Se establecen fórmulas operativas para la utilización funcional de los recursos didácticos en la etapa.

11. Se proponen suficientes recursos didácticos para las distintas áreas o materias curriculares.

12. Existen recursos específicos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

c) Implementación en el centro docente

1. El planteamiento de la propuesta curricular se ha reflejado en las programaciones del profesorado.

2. Los objetivos de cada programación didáctica colaboran en la consecución de los objetivos de la etapa.

3. Los objetivos de cada programación favorecen la adquisición de las competencias previstas.

4. Los contenidos de las programaciones responden, de forma secuenciada, a los plasmados para toda la etapa.

5. Los contenidos resultan interesantes para el alumnado.

6. Los contenidos de las programaciones responden a las características generales del proyecto.

7. Se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para el alumnado.

8. Se seleccionan distintos contenidos en función de las diferencias que presenta el alumnado:

- De capacidad
- De talento
- De motivaciones

- De estilo cognitivo
- De contexto social
- Por otras circunstancias

9. La diversificación curricular resulta eficaz para el alumnado.

10. Los contenidos transversales se trabajan funcionalmente en todas las áreas.

11. Se practica el modelo de evaluación formativa previsto.

12. Se respetan los criterios de evaluación establecidos:

- Para las áreas
- Para la promoción

13. Se recoge, en cada programación, y se lleva a cabo el procedimiento general de evaluación establecido de forma general.

14. Se reflejan, en los procedimientos de evaluación, las modificaciones necesarias para ajustar la enseñanza a las características de cada alumno o alumna.

15. Las familias reciben la información prevista en el tiempo acordado.

16. Se han plasmado las estrategias metodológicas adecuadas a cada área en las respectivas programaciones.

17. La metodología está contribuyendo al logro de las competencias del alumnado.

18. El alumnado está interesado en las actividades y aprendizajes que se le proponen.

19. Se ha conseguido un positivo clima de aula mediante la aplicación de la propuesta curricular.

20. Todas las actividades del centro contribuyen al idóneo desarrollo de la propuesta curricular.

21. Los recursos didácticos están resultando suficientes:

- Para todas las áreas o materias curriculares.
- Para todo el alumnado.

22. Se va evaluando progresivamente la propuesta curricular y su aplicación en las etapas correspondientes.

Con las advertencias realizadas al principio, sirvan estos indicadores para facilitar la evaluación de la propuesta curricular que se realice en cada centro, considerando la educación inclusiva como marco de actuación que dirija todas las actividades de la comunidad educativa. Estos indicadores resultarán útiles tanto para evaluar la faceta más teórica del currículum, como para su aplicación más concreta centrada en la programación, que también aparece en el apartado relacionado con la consideración curricular efectiva a través de cada área o materia y en cada ciclo o curso de la etapa. Tal

y como se presentan y ya comenté anteriormente, este sistema de indicadores resulta útil como guía de trabajo para la elaboración de la propia propuesta curricular de una etapa educativa, al igual que para monitorear su aplicación en el centro y en las aulas. Realizando el seguimiento adecuado de los indicadores se puede ir abordando su elaboración e, igualmente, evaluar posteriormente esta primera hipótesis resultante y su aplicación progresiva, de modo que sea posible ir ajustando estos indicadores a las exigencias y necesidades del centro desde el cual se realiza.

Esta filosofía de la evaluación supone aprovecharla en todas las virtualidades que posee si se plantea y se aplica desde el comienzo de los procesos, y no exclusivamente al final, como es tan habitual. En el campo de la educación resulta importante que así sea, pues el modelo educativo condiciona los modelos sociales presentes y futuros. Sus buenos resultados son decisivos para esa sociedad que la organiza.

3.4. Evaluación de la unidad didáctica inclusiva

Con idéntica intencionalidad de que sirva de guía durante el proceso de elaboración y de mejora continua en el tiempo de aplicación, presento seguidamente una escala para la evaluación de la unidad didáctica con carácter inclusivo, es decir, teniendo en cuenta todas las posibles diferencias o características singulares del alumnado. Las unidades didácticas representan el máximo nivel de concreción del diseño curricular, por lo que refleja la actividad docente que realmente llega al alumno y permite que alcance, o no, los aprendizajes previstos. En consecuencia de esta importancia manifiesta, el planteamiento de la unidad didáctica debe hacer realidad los principios del diseño curricular más amplios y genéricos. Si este diseño es universal, deben serlo igualmente las previsiones de cada unidad didáctica en las que se desagrega la propuesta curricular para el centro y la programación didáctica del área o del aula. Es el núcleo que contiene todo cuanto debe llegar a los estudiantes y esto ocurre a través del profesorado, responsable de su diseño o, en todo caso, de su acomodación y replanteamiento para que sea efectiva en su cometido. La globalidad, la interdisciplinariedad, la integración de contenidos, la igualdad de derechos, las diferentes competencias, la atención a los ritmos o estilos de aprendizaje, la consideración de las necesidades específicas del alumnado..., tendrán que reflejarse en la elaboración y desarrollo de la unidad, para que el trabajo sobre el conjunto total suponga el máximo desarrollo de capacidades y la adquisición de las competencias básicas por parte de todos ellos. La escuela para todos se hará patente mediante el trabajo programado en las unidades didácticas que reciban los alumnos y alumnas. Por otro lado, las estrategias metodológicas y evaluadoras, eminentemente inclusivas, se pondrán en práctica a través de esas mismas unidades, así como la selección de recursos didácticos diversificados y, en definitiva, buena parte del proceso de enseñanza y aprendizaje -el relacionado con los aspectos más académicos-, que tiene lugar en el aula durante el trabajo que se lleva a cabo con las unidades programadas.

Los indicadores para evaluar las unidades didácticas se presentan en apartados que se corresponden con la evaluación inicial, procesual y final de las mismas, de manera que se facilite una reflexión continuada de la actuación docente, lo que constituye, por otra parte, la evaluación de la enseñanza (de la práctica docente, al fin) en sus aspectos prácticos, pues es la responsabilidad principal del profesorado.

3.4.1. Indicadores para la evaluación inicial de la unidad didáctica

A) CUESTIONES PREVIAS

1. ¿Tienen los alumnos conocimientos previos relacionados con los contenidos de la unidad?

2. El planteamiento de la unidad, ¿es

- globalizado?
- integrado?
- interdisciplinar?
- disciplinar?

3. Algún alumno, ¿se encuentra en situación específica que requiera la diferenciación de determinados elementos de la unidad?

4. De forma general:

- ¿Qué número de alumnos tiene menor nivel de información que el resto del grupo?

____

- ¿Qué número de alumnos tiene mayor nivel de información que el resto del grupo?

____

- ¿Qué número de alumnos presenta diferencias específicas que requieren propuestas alternativas?

____

5. ¿Es necesario prever, en función de los datos anteriores, actividades

- de refuerzo?
- de ampliación?
- de distinta complejidad?
- de diferente tipo?
- de atención a diferentes intereses?

B) REVISIÓN ANTERIOR A SU APLICACIÓN EN EL AULA

1. La unidad, ¿ha sido elaborada por el equipo de profesores del curso, ciclo o etapa?

2. ¿Aparecen señalados explícitamente

- objetivos?
- competencias?
- contenidos?
- procedimientos de evaluación?
- estrategias metodológicas?
- actividades?
- recursos didácticos?
- temporalización?

3. ¿Hay contenidos específicos para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos?

4. ¿Hay actividades previstas para trabajar cada uno de los contenidos de la unidad?

5. Las actividades, ¿tienen diferente grado de complejidad y dificultad?

6. Las actividades, ¿son de varios tipos, para favorecer estilos de aprendizaje diversos?

7. Las actividades, ¿se realizan todas dentro del aula?

8. ¿Hay actividades para llevar a cabo fuera del aula?

9. Los contenidos previstos para la unidad:

- Tienen en cuenta los de las unidades anteriores y posteriores.
- Son coherentes con los del curso anterior y posterior.
- Están coordinados horizontalmente con los trabajados en otras áreas o materias.
- Están secuenciados adecuadamente.
- Responden a las características de la propuesta curricular para la etapa.
- Son variados para considerar las características singulares del alumnado.
- Son de distinta complejidad, para atender a la diversidad del alumnado.

10. ¿Se proponen actividades de motivación para comenzar el trabajo con la unidad?

11. Las estrategias metodológicas del profesorado ¿facilitan la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas?

12. El desarrollo de la unidad se realizará:

- Con la única intervención del profesor.
- Con la intervención de los alumnos.

- Con la intervención de otros profesores.
- Con la intervención de personas externas al centro escolar.

13. Medidas adoptadas para que este planteamiento sea posible.

En este momento del proceso, se supone que la unidad está elaborada en las condiciones que se reflejen a través de los indicadores formulados. Si se comprueba que algo que se quería incorporar no está presente, aún se está a tiempo de llevar a cabo las modificaciones pertinentes. Esa es la ventaja de la evaluación formativa: que evalúa los procesos y permite mejorarlos mientras se ponen en práctica, mediante los ajustes necesarios y en el momento oportuno, no cuando se haya terminado de trabajar y los resultados ya no tengan fácil solución.

A continuación se comienza el trabajo en el aula y se hace preciso realizar el seguimiento del proceso que se inicia, por si hubiera que corregir algunos planteamientos o por si conviniera estimular otros, que están funcionando especialmente bien. Supone una reflexión permanente sobre el trabajo como profesional de la educación. Para ello, presento seguidamente los posibles indicadores útiles para realizar la evaluación procesual. Como siempre, será interesante que cada centro o cada profesor, los adapte a las metas prioritarias que persigue con el trabajo de cada unidad y al grupo de alumnos al que la dirige.

3.4.2. Indicadores para la evaluación procesual de la unidad didáctica inclusiva

1. El grupo de alumnos se ha interesado por el planteamiento de la unidad.
2. La metodología está facilitando la participación activa de todo el alumnado.
3. Hay que modificar algunos de los elementos programados:

- Objetivos.
- Competencias.
- Contenidos.
- Modelo de evaluación.
- Actividades.
- Recursos didácticos.
- Temporalización.

4. Los alumnos siguen el ritmo de trabajo previsto.
5. Algunos alumnos precisan refuerzos.
6. Algunos alumnos precisan ampliaciones.
7. Resulta interesante la participación de:

- Los alumnos y alumnas
- Otro profesorado
- Otro personal externo al centro

8. La tipología de actividades resulta suficiente para atender a las diferencias del alumnado.
9. Los alumnos utilizan los recursos previstos.
10. Los recursos son suficientes para todo el alumnado.
11. Los recursos son variados y atienden a la diversidad del grupo.
12. En su caso y a la vista de los resultados:

- Parece conveniente seguir con la unidad tal y como está programada.
- Conviene suspender su aplicación y trasladarla a otro momento del curso o de la etapa.

Una vez finalizado el trabajo con la unidad y obtenidos los datos relativos a los aprendizajes del alumnado, cabe plasmar en una escala final cómo ha sido el funcionamiento de esta unidad didáctica concreta, de modo que quede constancia para años posteriores y para los equipos profesionales que puedan acceder a ella. Conocerán sin problema cuál fue el punto de partida en relación con el alumnado y con el contexto y cómo se implementó en el grupo correspondiente. Con las variaciones que parezcan convenientes (en función de las nuevas realidades posibles), podrá rescatarse para su aplicación en otras circunstancias.

A continuación se presentan indicadores suficientes para proceder a la evaluación final de la unidad didáctica, en la que se reúnen datos significativos para valorar hasta qué punto resulta positivo su planteamiento o la pertinencia de modificar algunos de sus elementos.

3.4.3. Indicadores para la evaluación final de la unidad didáctica inclusiva

1. Hay coherencia entre los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados.
2. Hay coherencia entre las competencias previstas y los objetivos propuestos.
3. Se trabajan contenidos conceptuales.
4. Se trabajan contenidos procedimentales.
5. Se trabajan contenidos actitudinales.
6. Hay coherencia entre los contenidos y las actividades propuestas para su aprendizaje.
7. Hay coherencia entre las actividades y los recursos didácticos utilizados.

8. El procedimiento de evaluación diseñado es adecuado para promover la mejora del aprendizaje de los alumnos.

9. El procedimiento de evaluación diseñado es adecuado para promover la mejora de la enseñanza por parte del profesorado.

10. El procedimiento de evaluación diseñado es adecuado para atender a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta:

- Sus intereses
- Sus capacidades
- Su nivel de aprendizaje
- Su estilo cognitivo
- Su ritmo de aprendizaje
- Sus necesidades específicas
- Su historia escolar
- Otras circunstancias

11. El procedimiento de evaluación prevé, en función del modelo seleccionado:

- Diferentes técnicas para la obtención de datos.
- Instrumentos variados para su registro

12. La metodología planteada es apropiada para trabajar todos los contenidos seleccionados.

13. La metodología planteada es apropiada para favorecer el aprendizaje del alumnado en función de sus diferencias.

14. La metodología planteada favorece la creación de estrategias de aprendizaje en el alumnado.

15. La metodología planteada favorece el trabajo en equipo de los alumnos y alumnas.

16. La metodología planteada considera el trabajo individual de cada alumno o alumna.

17. Los contenidos han tenido en cuenta los conocimientos previos del alumnado.

18. Los contenidos han partido de los trabajados en las unidades curriculares anteriores.

19. Los contenidos son funcionales en el contexto de la escuela.

20. Las competencias trabajadas se derivan de la propuesta curricular para la etapa educativa correspondiente.

21. Objetivos, competencias y contenidos derivan del planteamiento general de los documentos institucionales del centro.

22. Los aprendizajes propuestos tienen en cuenta el estadio madurativo de los alumnos.

23. Los aprendizajes propuestos han resultado significativos para el alumnado.

24. Los aprendizajes han respondido a los intereses de todo el alumnado.

25. La concepción de la unidad presenta flexibilidad y permite ser adaptada a las necesidades específicas del alumnado.

26. El enfoque de la unidad es integrado.

27. El enfoque de la unidad es globalizado.

28. El enfoque de la unidad es interdisciplinar.

29. El enfoque de la unidad es disciplinar.

30. La unidad ha sido realizada:

- Por un solo profesor.
- Por un equipo de profesores.

31. En su desarrollo han intervenido:

- Un solo profesor.
- Varios profesores.
- Los alumnos y alumnas.
- Otros profesionales.
- Otras personas de la comunidad educativa.

32. Se ha favorecido la autoevaluación del alumnado.

33. Se ha favorecido la coevaluación entre los alumnos y entre el alumnado y el profesorado.

34. El planteamiento de la unidad facilita el trabajo autónomo del alumnado con el consiguiente desarrollo de competencias.

35. El planteamiento de la unidad favorece la participación activa del alumnado.

Con esta propuesta de indicadores, quedaría cubierta la evaluación y seguimiento del diseño universal para la educación inclusiva en un centro educativo, la cual, además, resultaría útil como orientación para el trabajo de directivos y profesorado del mismo. Siguiendo las pautas que marcan los indicadores, se llegaría a la concreción de un modelo inclusivo de educación en lo que se refiere a su currículum en especial, que, en definitiva es lo que llega a la realidad del aula y a cada alumno y alumna. El currículum, en el sentido amplio en que lo hemos conceptualizado anteriormente, constituye el eje sobre el que se desarrollan todas las acciones institucionales, por lo que a partir de su planteamiento adecuado, habrá que modelar la organización apropiada, la participación de las familias y de otros sectores de la comunidad, etc. Si se

dispone de un diseño curricular universal e inclusivo, su aplicación impone unas normas de funcionamiento general que respeten esos mismos principios.

Por último, nunca hay que olvidar que, en el conjunto del sistema educativo resulta fundamental evaluar las actuaciones de la Administración y de los centros escolares (de cualquier nivel o etapa) en su funcionamiento global, pues las disfunciones que se produzcan en estos dos ámbitos incidirán de forma negativa en los procesos educativos del alumnado, al igual que los aciertos de organización y gestión, en los dos ámbitos señalados, tienen enormes repercusiones positivas en la educación del alumnado y en sus rendimientos generales. Sin embargo, creo que la evaluación total del sistema excede lo que abordamos en el contexto de esta obra, dirigida expresamente a la educación inclusiva, a través de la implementación de un diseño universal y también inclusivo del currículum en el centro docente, por lo que, simplemente, remito a la bibliografía para los interesados en acometerla (Casanova, 2004).

No obstante, propondré un modelo para la evaluación de la educación inclusiva en el centro, mediante el cual sea posible recoger los elementos más decisivos en el marco del paradigma que se pretende. No supone, como antes indico, la evaluación general del centro, pero sí la de los elementos que inciden directamente en la consecución de la educación inclusiva en el mismo.

4. PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La propuesta que sigue se dirige, esencialmente, a la evaluación interna de un centro educativo, por lo tanto será llevada a cabo por los protagonistas de la educación en dicha institución, es decir, por el conjunto de su comunidad educativa. Bien es cierto, que la dirección y la mayor responsabilidad recaerán en los profesionales de la educación, sin duda alguna. Pero será muy importante la participación de todos cuantos colaboran en el funcionamiento y en la decisión de las líneas educativas marcadas en el proyecto educativo, que, al fin, es la comunidad completa en la que este centro desarrolla su labor. Si la educación va a ser inclusiva y para ello se precisa de una comunidad de aprendizaje y cuidado mutuo, todos deben contribuir y colaborar en la consecución de las metas pretendidas, haciendo el seguimiento de las actuaciones planificadas y valorando su proceso y su consecución gradual. “Según la ética del *ubuntu*, en Sudáfrica, “mi hijo es tu hijo”, y los adultos en general tienen un profundo sentido de responsabilidad por el bienestar de todos los niños de la comunidad” (Brooker y Woodhead, 2010: 36). Este es un buen pensamiento (que deriva en muy buenas acciones) para llegar a constituir una comunidad educativa comprometida en torno a un proyecto de educación inclusiva.

Fundamento la propuesta que sigue en el modelo de evaluación de centros que aparece en mi obra *Evaluación y calidad de centros educativos* (2004), que parte de una selección de componentes evaluables que abarcan el funcionamiento global de los

mismos. Tras seleccionar el componente que se evaluará, se propone un objetivo general que actúa como marco de acción y como meta final, y se formula el sistema de indicadores mediante el cual reflexionar acerca de la situación del centro en torno a cada indicador y del desarrollo que se efectúa en la práctica; se plantea la diferencia existente entre la realidad del centro y lo que pretende el indicador y, desde esa información concreta, puede aparecer y constatarse una distancia que hay que cubrir con las mejoras pertinentes. En algunos casos, si el funcionamiento del centro coincide plenamente con la propuesta del indicador, lo que hay que hacer es mantener ese grado de funcionamiento positivo, sin perderlo, sino reforzando todo lo que aporta a la escuela, en este caso inclusiva.

El proceso, por lo tanto, sigue el esquema que aparece a continuación:

Figura 17: Evaluación de la educación inclusiva en el centro

Indicador	**Realidad del centro**	**Diferencia I/R**	**Propuesta de mejora**

En la propuesta actual, me centraré en destacar, únicamente, los indicadores más significativos, en definitiva los indicadores críticos, que van a señalar claramente si la educación inclusiva se está implantando o no. Prescindo, por tanto, de todos los indicadores de funcionamiento general del centro, y selecciono algunos de los más importantes para realizar la aplicación y el seguimiento de la educación inclusiva, favoreciendo la cooperación de todos los sectores que la comparten y se comprometen en ella.

4.1. Indicadores para evaluar la educación inclusiva

a) Organización del centro

1. El estilo de dirección favorece la cooperación de todos los sectores de la comunidad educativa.
2. La comunicación fluye ágilmente entre todos los profesionales del centro.
3. El equipo directivo admite sugerencias, las tiene en cuenta y las debate antes de tomar las decisiones.
4. El equipo directivo mantiene relaciones cordiales con todos los sectores de la comunidad educativa.
5. El equipo directivo tiene delegadas competencias para facilitar la toma de decisiones técnico-pedagógicas que agilicen las medidas de flexibilidad.
6. La organización del centro establece horarios coordinados que favorecen los agrupamientos flexibles de los alumnos.

7. La organización del centro permite el uso funcional y flexible de los espacios disponibles.

8. La organización del centro tiene regulados los agrupamientos flexibles, como medida de atención a la diversidad del alumnado.

9. Las normas de convivencia recogen los principios de la educación inclusiva, promoviendo la interculturalidad en la comunidad educativa.

10. La comunidad educativa acepta y respeta las normas de convivencia del centro.

b) Clima del centro y del aula

1. Existe buena relación entre el equipo directivo y los profesionales del centro.
2. Existe buena relación entre todo el personal del centro.
3. Existe buena relación entre el equipo pedagógico y las familias del alumnado.
4. Los alumnos se expresan con libertad para sugerir ideas de mejora.
5. Los alumnos y alumnas se respetan y valoran mutuamente.
6. Existe una buena relación entre el alumnado, dentro y fuera de las aulas.
7. Hay un buen clima dentro de las aulas.
8. Existe buena relación entre los profesores y los alumnos y alumnas.
9. Se respetan los derechos del alumnado en todos los órdenes de actuación del centro.
10. Se respetan y valoran las diferencias de cada alumno o alumna.
11. Se aceptan las diferencias del alumnado por parte de toda la comunidad educativa.
12. Se promueve el interés por conocer otras culturas y lugares.

c) Diseño de los elementos curriculares

1. Las propuestas curriculares en sus distintos niveles (propuesta de currículum para la etapa educativa, programación de área o de aula, unidad didáctica) muestran como interés preferente su adecuación a todos y cada uno de los alumnos del centro.

2. Las competencias básicas aparecen con distintos grados de consecución para atender a la diversidad del alumnado.

3. Los objetivos se plantean con niveles diferenciados, en función de las posibilidades y características singulares de los alumnos y alumnas.

4. Los contenidos están seleccionados de acuerdo con los intereses del contexto en el que se ubica el centro y con las motivaciones de los diferentes alumnos.

5. Los contenidos muestran suficiente variedad como para poder atender a las peculiaridades del alumnado.

6. La evaluación dispone de técnicas diversificadas para la recogida de datos.

7. La evaluación dispone de instrumentos variados para el registro de los datos obtenidos.

8. La evaluación se realiza partiendo de las posibilidades y características de cada alumno o alumna.

9. La evaluación se aplica para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado.

10. La evaluación se aplica para mejorar los procesos de enseñanza del profesorado.

11. La evaluación favorece y valora la diversidad.

12. Los métodos de enseñanza son variados, atendiendo a las características de los alumnos.

13. Las estrategias metodológicas favorecen el aprendizaje de estrategias por parte del alumnado.

14. La metodología facilita que los alumnos aprendan a aprender.

15. Las actividades propuestas favorecen la interrelación de los elementos del currículum para facilitar la mejor comprensión por parte del alumnado.

16. Las actividades que se proponen presentan suficiente variedad como para que todo el alumnado avance en su formación:

- En su complejidad.
- En su tipología.
- En su dificultad.
- En su modo de realización (individual, en equipo, etc.)

17. Los recursos didácticos seleccionados atienden a toda la variedad de necesidades del alumnado.

18. Existen recursos específicos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

19. Existen recursos específicos para trabajar la educación intercultural.

20. Existen medios tecnológicos adecuados para mantener la relación con el alumnado hospitalizado o convaleciente.

d) Participación de y colaboración con las familias

1. Todas las familias valoran la diversidad del alumnado en el centro.

2. Todas las familias aceptan el modelo de educación inclusiva como la mejor opción de calidad para sus hijos.

3. Las familias se sienten aceptadas en el centro:

- Por el equipo directivo

- Por el equipo pedagógico
- Por todo el personal

4. Las familias participan activamente en el funcionamiento del centro.
5. Las familias están comprometidas con el modelo inclusivo de educación.
6. Las familias colaboran en distintas actividades que se organizan cooperativamente en el centro.
7. Las familias colaboran con el profesorado en el aprendizaje de sus hijos.
8. Las familias favorecen la buena relación entre todos los alumnos del centro.

Esta propuesta se centra en valorar cada uno de los bloques propuestos, con estos 50 indicadores u otros que pudieran resultar más pertinentes, y en realizar la reflexión oportuna sobre el estado de la situación de cada uno de ellos en la propia institución educativa de la que se forma parte. Se puede llevar a cabo individualmente y luego contrastar las opiniones en una o varias sesiones de trabajo, de manera que la propuesta de mejora que se realice para el futuro inmediato sea compartida y asumida por el conjunto de la comunidad educativa. Algunos bloques de los propuestos son más adecuados para la reflexión prioritaria por parte del profesorado, aunque se pueda contrastar con las familias. Los otros, pueden ser valorados por todos los sectores que participan en el centro, con objeto de crear ese clima de compromiso mutuo que resulta imprescindible para que la educación inclusiva sea un hecho real y positivo.

En estas sesiones de puesta en común, las reflexiones que pueden aparecer serán muy interesantes, pues a partir de cada indicador surgirán múltiples detalles positivos, pequeños, pero importantes porque son los que configuran la vida del centro, al igual que también múltiples dificultades, pequeñas igualmente, pero que a veces se convierten en obstáculos insalvables para la convivencia. Como sostiene Pareto, el 20% de los factores que concurren en un centro ocasionan el 80% de los problemas (citado en Casanova, 2004: 161), por lo que encauzando adecuadamente ese menor porcentaje de dificultad, es posible resolver la convivencia de una institución, como en el caso que abordamos ahora. De ahí la importancia de la evaluación formativa y seguimiento de los compromisos asumidos: compartiendo se avanza en el camino deseado y se resuelven, durante ese camino, los pequeños problemas que puedan surgir.

Como simulación práctica de la propuesta, a continuación aparece cumplimentada la figura 18, en la que se valora la participación y la colaboración que se da en el centro en relación con las familias del alumnado.

La aplicación de un modelo de evaluación coherente con la educación inclusiva y todas sus implicaciones, se convertirá en una de las claves para alcanzar los objetivos previstos a lo largo de un camino gratificante, compartido por una comunidad unida en sus aspiraciones educativas y humanas.

Figura 18: Propuesta para la evaluación de la educación inclusiva.

Participación y colaboración de las familias.

Objetivo: Construir una comunidad de aprendizaje, en la que toda la comunidad educativa se comprometa, como parte protagonista del centro, a participar como tal en el conjunto de actividades del mismo, incluidas las relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumir el modelo de educación inclusiva como factor esencial para la actuación de la comunidad.

Indicadores:

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Proceso de mejora propuesto
Todas las familias valoran la diversidad del alumnado en el centro.	En general, las familias están conformes con que haya alumnado de todo tipo escolarizado en el centro. No obstante, aún hay que avanzar en la aceptación del alumnado procedente de otros países, para llegar a un sentido total de inclusión.	Aunque se acepta la diferencia del alumnado por razones de capacidad, aprendizaje, nivel social, etc., todavía queda trabajo por realizar en la comprensión y aceptación del alumnado de otras culturas.	El equipo directivo mantendrá reuniones con los representantes de las familias, para avanzar en la asunción de la diversidad en el centro. Los profesores de los grupos donde se escolaricen alumnos de otras culturas, hablarán con las familias para explicar la realidad del centro y las ventajas de la educación intercultural.
Todas las familias aceptan el modelo de educación inclusiva como la mejor opción de calidad para sus hijos.	La mayoría de las familias reconocen que con la educación inclusiva sus hijos se educan mejor para la sociedad actual.	Hay que afianzar la idea de que la inclusión no se refiere solo al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que hace referen-	Conviene que el profesorado haga ver a cada familia las características singulares de sus hijos, para que sepan apreciar el valor y la complejidad del respeto a la diferencia. Se mantendrá, al finalizar el primer trimestre, una reunión con todas las familias del grupo, para favorecer el mutuo

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Proceso de mejora propuesto
		cia a todas las diferencias de los alumnos, también a las derivadas de su cultura, su religión, su etnia	conocimiento y la mejor convivencia.
Las familias se sienten aceptadas en el centro: Por el equipo directivo Por el equipo pedagógico Por todo el personal	Las familias se encuentran cómodas en sus relaciones con los directivos y la mayoría de los profesores. Hay que avanzar en las relaciones familia-profesorado en algunos casos concretos.	Algunos profesores no comprenden la actitud de determinadas familias, por su falta de colaboración con el centro.	Se mantendrá una reunión del equipo directivo con los profesores que se encuentran en esa situación. Hay que dejar transcurrir un tiempo razonable para conocer mejor la situación de las familias y para que ellas comprendan, también, la importancia de su participación en el centro y su relación habitual con el profesorado. En paralelo, la jefe de estudios reunirá a las familias que menos asisten al centro, para hablar con ellas y llegar a acuerdos de avance en esta situación.
Las familias participan activamente en el funcionamiento del centro.	La mayoría de las familias participan en el centro con gran compromiso. Las del alumnado que se acaba de incorporar y que llegan de otros países	Hay un 20% de familias que no participan con el compromiso requerido. Coinciden con las personas recientemente llega-	El equipo directivo citará individualmente a cada familia afectada, para conocer sus circunstancias y explicarle la opción inclusiva del centro, que favorece la educación de sus hijos, al igual que la del resto. Los representantes de las familias en el Consejo Escolar, hablarán igualmente con esas

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Proceso de mejora propuesto
	aún no se han incorporado totalmente a la actividad del centro.	das a la localidad.	madres y padres, para animarlos a su participación.
Las familias están comprometidas con el modelo inclusivo de educación.	La decisión de adoptar el modelo de educación inclusiva, caminando hacia una comunidad de aprendizaje, fue tomada por la mayoría de las familias. No obstante, no son todas las que comparten este proyecto.	Falta bastante camino por recorrer para alcanzar la comunidad de aprendizaje en el centro. Es necesario sensibilizar y concienciar a un 20% de familias que todavía no comparten la idea, quizá por falta de conocimiento del modelo y por sus necesidades prioritarias en el trabajo.	Se elaborará un folleto, para distribuir a toda la comunidad educativa, en el que se facilite información sobre las ventajas de la educación inclusiva, al igual que sobre los compromisos que supone para todos. Se solicitará el compromiso de las familias con hijos escolarizados en el centro, en el grado en que pueda cada una. Las familias ya comprometidas y que han asumido el modelo, facilitarán y apoyarán al resto de las familias en sus circunstancias personales, para que vayan comprendiendo lo favorable de la educación inclusiva para toda la población escolar y para la sociedad en general.
Las familias colaboran en distintas actividades que se organizan cooperativamente en el centro.	La práctica totalidad de las familias colabora en las actividades generales que se organizan en el centro, al menos, siempre que se le solicita.	Como en los casos anteriores, hay un porcentaje de familias que no se han incorporado totalmente a la actividad del centro, aunque acu-	Cada vez que se organice una actividad general, se solicitará particularmente a cada familia una colaboración con la misma (de asistencia, de participación, de realización de algún trabajo, de alguna exposición relacionada con su cultura, etc.), para ir logrando su inclusión en la actividad del centro, mediante

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Proceso de mejora propuesto
		den en algunas ocasiones a las actividades de carácter general.	la convivencia con el conjunto de la comunidad.
Las familias colaboran con el profesorado en el aprendizaje de sus hijos.	Todas las familias están interesadas y comprometidas con la formación de calidad de sus hijos. Sin embargo, su colaboración es de diferente grado.	Hay un gran interés de las familias en la formación de calidad para sus hijos. El distinto grado se da, posiblemente, por las ocupaciones de trabajo de algunas de ellas.	Los tutores se adaptarán a los horarios de las familias para conseguir mantener entrevistas con ellas, en las que compartir el proceso educativo de sus hijos. Se hará un esfuerzo especial con las familias recién llegadas a la localidad y al centro.
Las familias favorecen la buena relación entre todos los alumnos del centro.	La mayoría de las familias no tienen prejuicios hacia determinados alumnos, pero no es el caso de la totalidad.	En general, se da una buena aceptación hacia el conjunto del alumnado. Es muy poco el porcentaje de familias (en torno a un 5%) que todavía no asume la diversidad étnica o cultural como algo positivo, lo cual no favorece la buena relación de sus	Dado que son pocas las familias con prejuicios hacia otras y hacia sus hijos, se emprenderá una actuación conducente a la explicación y al conocimiento profundo de las culturas que conviven en el centro y a la situación de todas las familias que participan en él. El Departamento de Orientación se encargará de estas actuaciones.

Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Proceso de mejora propuesto
		hijos con los niños de otras culturas.	

A modo de conclusión, hay que reafirmar la importancia de adoptar un modelo educativo en consonancia con las características sociales del momento en que vivimos y con las afirmaciones que, desde todos los sectores, se realizan a favor de los derechos de cuantas personas conviven en estados democráticos. Si son ciertas las reivindicaciones que se formulan, con fuerza, a favor del mutuo conocimiento y respeto y de la construcción de una realidad social más humana, más cuidadosa y enriquecida por todos sus miembros, habrá que asumir necesariamente la educación que se reclama para que favorezca la formación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere este compromiso de futuro.

Creo que la educación inclusiva constituye una oferta adecuada y responsable para el trabajo que se exige a los docentes en la actualidad. Desde ella, respondiendo profesionalmente a las implicaciones pedagógicas y organizativas que resultan precisas, se podrá lograr la utopía de convivencia en la diversidad, que se persigue a lo largo de la historia y que, día a día, puede estar más cercana aunque quede aún un largo camino para alcanzar la meta.

Bibliografía

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa.* Odense (Dinamarca).

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009). *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales.* Odense (Dinamarca).

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Albericio, J.J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.

Antúnez, S. (1995). El uso del tiempo personal de los directivos escolares, en Gairín, J. y Darder, P. (coords.). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.

Arter, J.A. y Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment, en *Educational Measurement: Issues and Practice*, primavera.

Avilés, D. y otros (1999). *Unidades didácticas interdisciplinares*. Madrid: La Muralla.

Badía, P. y Vieites, M. (coords.) (2011). *Evaluación, resultados escolares y sistemas educativos.* Madrid: Wolters Kluwer.

Barnes, D. (1978). *From communication to curriculum*. Hardmonds-worth, Penguin. Edición española: *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor, 1992.

Beane, J.A. (2005). La integración del currículum. Madrid: Morata-MEC.

Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad.* Madrid: La Muralla.

Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers.

Beauport, E. (2002). *The three faces of mind, think, feel and act to your highest potential*. Illinois: Quest Books.

Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Besalú, X. y López, B. (coords.) (2011). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de escuelas interculturales.* Madrid: Wolters Kluwer.

Bloom, B. y cols. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.

Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

Bono, E. de (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI.* Madrid: Fundación Santillana.

Brighouse, T. y Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brooker, L. y Woodhead, M. (2010). *Cultura y aprendizaje*. Walton Hall, Milton Keynes: The Open University y La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Burton, W. (1962). *The Guidance of Learning Activities*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Cabra de Luna, M.A. y Casanova, M.A. (coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro.* Madrid: Fundación ONCE.

Cano. E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.

Carr, M. y Rameka, L. (2010). Nueva Zelanda: The Whãriki, en Brooker y Woodhead. *Cultura y aprendizaje*. Walton Hall, Milton Keynes: The Open University y La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Casanova, M.A. (1991). *La sociometría en el aula.* Madrid: La Muralla.

Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla. 9ª edición: 2007.

Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2007.

Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2009.

Casanova, M.A. (2007a) (dir.). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid.* Madrid: Consejería de Educación.

Casanova, M.A. (2007b) (dir.). *Altas capacidades: un desafío educativo*. Madrid: Consejería de Educación.

Casanova, M.A. (2007c) (coord.). *Programa de enriquecimiento educativo para el alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Comunidad de Madrid, CEIM.

Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas.* Madrid: La Muralla.

Casanova, M.A. y Rodríguez, H. (coords.) (2009). *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades.* Madrid: La Muralla.

Castillo, A. y otros (1996). *Unidades didácticas para educación plástica y visual.* Madrid: La Muralla.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Zenith.

Dhammapada (2010). Barcelona: Random House Mondadori.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Díaz Aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.

Dirección General de Educación y Cultura (2003). *Las competencias clave*. Bruselas: Comisión Europea/Eurydice; www.eurydice.org

Dreeben, R. (1989). El currículum no escrito y su relación con los valores, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Duk Homad, C. y Narvarte Eguiluz, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes, en *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 6, nº 2.

Echeíta, G. y Verdugo, M.A. (coord. y dir.) (2008). La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad. Informe final del proyecto, publicado en Madrid (marzo): Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1); págs. 7-43.

Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Flavell, J.H. y Wellman, H.M. (1977). Métamemory, en Kail, R.V. y Hagen, J.W. *Perspectives of the development of memory and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.

Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

Foshay, A.W. (1962). *Curriculum for the FO s: An Agenda for Invention*. Washington, D.C.: National Education Association.

Foulquié, P. (1976): *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, Oikos-Tau.

FRATO (1995). *¡Si no os hacéis como yo!* Madrid: PPC.

Freeman, J. (Ed.) (1985). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.* Madrid: Santillana.

Froufé, S. (1994): Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad, en *Documentación Social,* nº 97; págs. 161-176. Madrid: Cáritas Española.

Gaarder, J. (1997): *¿Hay alguien ahí?* Madrid: Siruela.

Gagné, R.M. (1967). Curriculum research and the promotion of learning, en Stake, R.E. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. American Educational Reasearch Association. Chicago: Rand-McNally.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla; 3ª edición: 2001.

García Fernández, J.A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid: Wolters Kluwer.

García Hoz, V. (1964). *Diccionario de Pedagogía*. Madrid: Rialp.

García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

García Hoz, V. (1993). *Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.

García Martínez, J.A. (1994): La educación intercultural en los ámbitos no formales, en *Documentación Social,* nº 97; págs. 147-160. Madrid: Cáritas Española.

García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Málaga: Aljibe.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, M. (2003). *Tecnología educativa*. Madrid: La Muralla.

Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gladwell, M. (2011). *Fueras de serie*. Madrid: Taurus.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2.

Herrán, A. de la (2010). Conclusiones: Mirando al futuro, en Herrán, A. de la e Izuzquiza, M.D. (coords.). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito.* Madrid: Pirámide.

Herrán, A. de la e Izuzquiza, M.D. (coords.) (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito.* Madrid: Pirámide.

Herrmann, N. (1993). *The creative brain*. New York: Brain Books.

Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.

Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets Editores.

Ibáñez Sandín, C. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula.* Madrid: La Muralla; 18ª edición: 2010.

Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva, en Sarto y Venegas. *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO.

Johnson, H.T. (1982). *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós.

Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory, en *Educational Theory*, nº 17.

Jones, N. y Southgate, T. (coords.) (1995). *Organización y función directiva en centros de integración.* Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2001.

Kavafis, K.P. (1994). *Poemas*. Barcelona: Seix Barral.

Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona: Paidós-MEC

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación.* Madrid: Narcea.

Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid/ Fundación CEIM.

Landsheere, G. de (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000 y Training Club.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Levy-Levoyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lindon, J. (2009). *La igualdad de oportunidades en la práctica escolar*. Madrid: La Muralla.

Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, nº 5.

López, B. y Tuts, M. (coords.) (2012). *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural*. Madrid: Wolters Kluwer.

López-Torrijo, M. y Carbonell Peris, R. (coords.) (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.

Lora Tamayo, G. (2003). *Extranjeros en Madrid. Informe 2001-2002*. Madrid: Delegación Diocesana de Migraciones-ASTI.

Lorenzo Delgado, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

Lorenzo Delgado, M. (2004). *Liderazgo educativo y cultura de paz: La escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: Grupo editorial universitario.

Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes.* Madrid: La Muralla.

Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Mackenzie, G.W. (1964). Curriculum Change: Participants, Power and Processues, en Miles, M.B. *Innovation in Education*. New York.

Madaus, G.F. y Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment, en Jackson, P.W. *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación-Los Libros de la Catarata.

Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.

Martínez Rodríguez, J.B. (1999). *Negociación del currículum*. Madrid: La Muralla.

Mclean, P.D. (1978). A meeting of minds, en Chall y Mirsky (eds.). *Education and the brain*. Chicago: University of Chicago Press.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Monks, F.J. y Van Boxtel, H.W. (1985). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva, en Freeman, J. (ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.

Mossman, L.C. (1932). *The Activity Concept*. New York: Macmillan.

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, nº 2.

Murillo. F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010).?Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4?(1), pp. 169-186.

Neagly, R.L. y Evans, N.D. (1967). *Handbook for Effective Curriculum Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Neill, A.S. (1962). *Summerhill*. London: Gollancz.

OECD (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. París.

Oliver, J. (1965). *Curriculum Improvement*. Mead and Co., Inc.

Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata/Paideia.

Peterson, M. LeRoy, B., Field, S. y Wood, P. (1999). Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas. Un currículum eficaz para todos los alumnos, en Stainback, S. y W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.

Popham, J.W. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Querol, J.M. y Reyzábal, M.V. (2008). *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género.* Madrid: La Muralla.

Quino (1992). *Todo Mafalda*. Barcelona: Lumen.

Real Academia Española (edición de 2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Reimers, F. (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.

Renzulli, J. (1977). *The enrichment Trial Model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield, CT.: Creative Learning Press.

Reyzábal, M.V. (1994). *Lengua castellana y literatura. Programación en educación primaria.* Madrid: Escuela Española.

Reyzábal, M.V. (2002) (coord.). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación.

Reyzábal, M.V. (2003) (coord.). *Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua.* Madrid: Consejería de Educación.

Reyzábal, M.V. (2007) (coord.). *Convivencia, conflicto y diversidad*. Madrid: Consejería de Educación.

Riccardi, R. (1950). *La dinámica della direzione*. Milán: Franco Angeli

Rosa Moreno, L. de la (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación.* Madrid: La Muralla.

Ross, J. y Watkinson, A.M. (coord.) (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla.

Saenz, O. (1985). La organización escolar, en Saenz, O. (Ed.). *Organización Escolar*; págs. 7-43. Madrid: Anaya.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO.

Saylor, J. y Alexander, W. (1966). *Curriculum Planing for Modern Schools*. New Cork: Holt Rinehart and Winston.

Schmieder, A. y J. (1942). *Didáctica general*. Buenos Aires: Losada.

Schwab, J.J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Seco, M. y otros (1999). *Diccionario del Español actual*. Madrid: Aguilar.

Skinner, B.F. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.

Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the tradicional currículum, en Ainscow, M.: *Effective Schools for All*. Londres: Fulton.

Soriano, E. (coord.) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (coord.) (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

Stainback, S. y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sternberg, R.J. (1990). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

Tobón, S. (2005). *La formación en competencias*. Buenos Aires: ECOE

Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes.* Barcelona: Octaedro.

Tonucci, F. (1989). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile. Edición de Rosa Blanco.

Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2010). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Primaria.* Madrid: Wolters Kluwer.

Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria.* Madrid: Wolters Kluwer.

Verdugo, M.A. (coord.) (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica.* Madrid: Siglo XXI.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2007.

VV.AA. (2000). *Amigos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: Desarrollo de una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Wheeler, D.K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Wickens, D. (1974). Piagetian Theory as a model for open systems of education, en Schwebel, M. y Ralph, J. *Piaget in the classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.

Zabalza, M.A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zay, D. (coord.) (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid: La Muralla.

Webgrafía

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales: www.european-agency.org<X>

Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad: http://www.usal.es/adu

Asociación Española para Superdotados y con Talento: http://www.aest.es

Asociación de padres de personas con autismo (APNA): www.apna.es

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD): www.cedd.net

Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad (CERMI): www.cermi.es

Confederación Española de Asociaciones de Superdotación:www.confederacionceas.altas-capacidades.net

Confederación española de familias con personas sordas (FIAPAS): www.fia-www.fiapas.es

Confederación Española de Federaciones y Asociaciones de atención a las personas con parálisis y afines (ASPACE): www.aspace.org

Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE): www.cocemfe.es

Confederación Nacional de Sordos de España: www.cnse.es; ; www.farocnse.com

Dirección General de Educación y Cultura (Comisión Europea): www.eury-www.eurydice.org

Diseño universal para el aprendizaje: http://UDLgüidelines.wordpress.com

Federación Española de Daño Cerebral (FEDACE): www.fedace.org

Federación Española de Padres de Autistas (FESPAU): www.fespau.es

Federación de organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual (FEAPS): www.feaps.org

Fundación ONCE: www.fundaciononce.org

Fundación de la Confederación Nacional de Sordos de España: www.funda-www.fundacioncnse.org

Fundación Síndrome de Down-Madrid: www.downmadrid.org

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO): http:// http://inico.usal.es

Ministerio de Educación[1]: www.educacion.es

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): www.oei.es

Organización Iberoamericana de la Seguridad Social: www.oiss.org

Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE): www.once.es

Real Patronato sobre Discapacidad: www.rpd.es

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE): www.rinace.net/reice

Servicio de Información sobre Discapacidad: http://sid.usal.es

Temario abierto sobre educación inclusiva: www.unesdoc.unesco.org

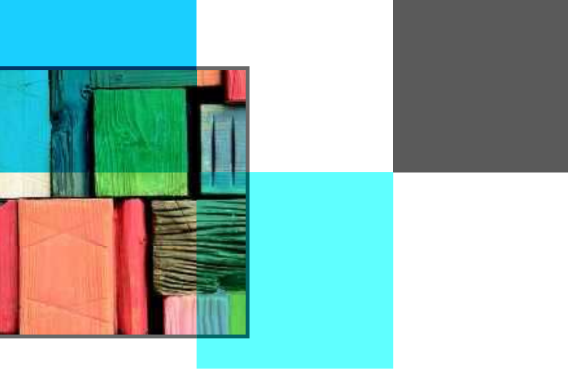
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): www.trastornohi-www.trastornohiperactividad.com

UNESCO: www.unesco.org

Universidad Autónoma de Madrid: www.uam.es

1. Desde esta página es posible acceder a todas las web de las Comunidades Autónomas de España.

Índice de figuras



La autora destaca en esta publicación que los centros docentes tienen que educar con EQUIDAD y con CALIDAD. Es un reto ambicioso, sin duda, el que tienen ante sí la sociedad y la educación, pero es la única vía para lograr personas íntegras, responsables, críticas, participativas, respetuosas, creativas y capaces de vivir en sociedades democráticas, en las que cada uno es protagonista de su futuro.

Los centros han de ser capaces de atender al conjunto del alumnado que se forma en ellos, con todas sus peculiaridades, en cualquier circunstancia y en instituciones donde convivan todos. Cuantos profesionales trabajan en educación deben asumir el planteamiento inclusivo para educar a todo el alumnado, a TODO, en la misma escuela, respetando sus diferencias y promoviendo sus capacidades. La educación inclusiva no consiste en no exigir, sino en mantener altas expectativas para todo el alumnado, estableciendo los variados caminos que pueden recorrerse para alcanzarlas.

Para todo ello facilita estrategias y explica los cambios que deben producirse en la organización de los centros y en la evaluación, tanto del alumnado como del centro y de la función docente.




ISBN: 978-84-9987-176-9

